Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8470937
Centre d'intérêt: 230

St-Louis, Sylvie.

Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement (Q.I.P.I.E.) pour les élèves de quatrième, cinquième secondaire et de l'enseignement collégial : manuel d'utilisation / Sylvie St-Louis, Marcel Vigneault avec la collab. spéciale de Michel Trahan ; [pour le] Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial . -- [Québec] : La Direction ; [Laval] : Collège Montmorency, 1983.
v, 124, [29] p. ; 28 cm.

Code: 99-8043. Bibliogr à la fin du v.

ISBN 2-550-06543-3

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques psychologiques *Attitude de l'étudiant *Milieu du travail *Milieu familial *Aspiration professionnelle *Choix professionnel *Orientation professionnelle *Questionnaire *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *QIPIE *Nuttin, Joseph *Riverin-Simard, Danielle *L'Ecuyer, René

Le questionnaire QIPIE s'appuie sur un modèle d'orientation professionnelle dérivé des théories de Nuttin (1980) sur la motivation humaine, de Riverin-Simard (1980) sur l'orientation professionnelle et de l'Ecuyer (1978) sur le concept de soi. Ce questionnaire vise à cerner les perceptions (avenir, environnement social, connaissance de soi, monde du travail, monde scolaire) qui contribuent ou nuisent au développement vocationnel de l'individu. Le volume présente les caractéristiques générales du questionnaire et la démarche qui le sous-tend.

Le premier chapitre expose le modèle de mesure de la maturité professionnelle élaboré par Sylvie St-Louis. Le chapitre suivant présente les définitions des échelles du questionnaire. Les qualités psychométriques de l'instrument font l'objet du chapitre trois (échantillon de 2004 élèves du deuxième cycle du secondaire et du collégial). Le quatrième chapitre fournit les renseignements nécessaires à l'administration et à la correction du QIPIE. Enfin, le dernier chapitre examine le cadre d'intervention du conseiller relativement au modèle d'orientation professionnelle proposé.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8470936, 8470938, 8470942
Financement: Bénéficiaire - Collège Montmorency
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - Affaires étudiantes

EDUQ 8470937

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

POUR LES ÉLÈVES DE QUATRIÈME, CINQUIÈME SECONDAIRE, ET DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

MANUEL D'UTILISATION

Québec

99-8043

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'enseignement collégial

EDUQ 8470937

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIPONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

POUR LES ÉLÈVES DE QUATRIÈME, CINQUIÈME SECONDAIRE, ET DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

MANUEL D'UTILISATION

Sylvie St-Louis
Marcel Vigneault

avec la collaboration spéciale de
Michel Trahan

Collège Montmorency
Décembre 1983

CETTE RECHERCHE A ÉTÉ SUBVENTIONNÉE PAR LA DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DANS LE CADRE DU PROGRAMME SUBVENTIONS AUX ACTIVITÉS ÉTUDIANTES

Dépôt légal: premier trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
I.S.B.N.: 2-550-06543-3

TABLE DES MATIERES

	Page
REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION	4
CHAPITRE PREMIER: Modèle d'orientation professionnelle proposé	9
Modèle de Danielle Riverin-Simard (1980)	10
Théorie de la motivation humaine de Nuttin (1980 a)..	12
Modèle proposé	17
CHAPITRE II: Définition des échelles du questionnaire ..	31
Caractéristiques de l'instrument	31
Dimension 1: L'avenir	33
Dimension 2: L'environnement social	39
Dimension 3: Connaissance de soi	51
Dimension 4: Monde du travail	61
Dimension 5: Monde scolaire	70

Page

CHAPITRE III: Les qualités métriques de l'instrument de mesure 80

Description de l'instrument de mesure 80

Échelle de vérification 82

Autocorrection et établissement des profils 83

Les principaux résultats des analyses d'item 87

La fidélité test-retest des diverses échelles 89

Intercorrélations et analyses factorielles 89

CHAPITRE IV: Administration et correction 92

À qui s'adresse le questionnaire? 92

Matériel requis 92

Instructions pour l'administration 93

Instructions pour la correction 95

CHAPITRE V: Cadre d'interventions 100

Précisions au sujet des idées fausses 101

Les actions et interventions du conseiller 108

Cadre d'approche suggéré 119

ANNEXE 1: Questionnaire d'Identification des Perceptions Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.) 125

Page

ANNEXE 2: Feuille de réponses et Feuille des résultats .

ANNEXE 3: Cahier-profils .....

ANNEXE 4: Exemple de profil complété .....

ANNEXE 5: Coefficient de corrélation pour chaque énoncé à l'intérieur de son échelle .....

ANNEXE 6: Tableaux des normes en scores T .....

RÉFÉRENCES .....

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU 1:	Modèle d'orientation professionnelle	18
TABLEAU 2:	Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon le degré de participation aux décisions familiales	42
TABLEAU 3:	Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon l'appui accordé à la préférence d'une carrière	44
TABLEAU 4:	Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon les catégories de personnes qui accordent leur appui à la préférence d'une profession	45
TABLEAU 5:	Pourcentage des élèves qui déclarent avoir une faible connaissance de soi, selon l'appui accordé à la préférence d'une profession	47
TABLEAU 6:	Pourcentage des élèves qui discutent de leurs projets d'avenir avec leurs parents et leurs amis, selon l'ordre d'enseignement ...	50
TABLEAU 7:	Description de l'instrument	81

Page

TABLEAU 8: Description de l'échelle de vérification 82

TABLEAU 9: Nombre de répondants obtenant 7 et plus à l'échelle de vérification 84

TABLEAU 10: Description de l'échantillon utilisé pour établir les normes en scores T 86

TABLEAU 11: Résultats globaux de l'analyse d'item 88

TABLEAU 12: Corrélations inter-échelles (dimensions et sous-dimensions) 91

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très sincèrement tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation du Questionnaire d'Identification de Perceptions Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.).

Nous désirons exprimer, particulièrement notre reconnaissance:

- à M. Michel Trahan, Ph. D., spécialiste en mesure et évaluation de l'Université de Montréal, qui a été notre personne ressource pour les aspects psychométriques et qui a bien voulu rédiger le chapitre du présent manuel traitant de cette question;

- à M. Jacques Limoges, Ph. D., professeur à l'Université de Sherbrooke pour ses conseils et les multiples références théoriques qu'il nous a fournies;

- à Mmes Manon Boulais, orthopédagogue; Céline Brault, psychologue; Claudette Gravel, conseillère en information scolaire et professionnelle; Lise St-Arnault, conseillère en information scolaire et professionnelle et conseillère d'orientation;

ainsi qu':

- à MM. Henri-Paul Bordeleau, coordonnateur des services de consultation à la D.G.E.C.; Marc De Foy, conseiller en orientation,

qui ont agi comme juges experts;

à M. Iradj Nabahi qui s'est occupé très consciencieusement du traitement des données;

à Mme Diane Marcotte qui a dactylographié, malgré des délais quelquefois très courts, tous nos textes avec patience et ingéniosité;

aux conseillers et conseillères, aux élèves et aux directions des établissements scolaires qui ont accepté de participer aux différentes expérimentations de l'instrument;

au Collège Montmorency, en mentionnant en particulier:

la direction des services éducatifs ainsi que toute la direction du Collège qui nous ont toujours facilité la tâche dans la poursuite de nos travaux;

l'équipe du service d'aide à l'apprentissage, à qui nous avons soumis nos premiers travaux;

les professeurs et les élèves, pour leur collaboration dans différentes étapes de l'expérimentation;

le personnel du service d'informatique et du service d'imprimerie pour leur grande disponibilité;

et enfin, au service de la recherche et du développement de la D.G.E.C., qui a rendu possible la réalisation de cet instrument grâce au programme de subventions pour des projets relatifs aux Affaires Étudiantes.

A toutes ces personnes, à tous ces organismes, nous adressons nos remerciements pour leur précieuse collaboration.

Sylvie St-Louis

Marcel Vigneault

INTRODUCTION

INTRODUCTION

En réalisant cet instrument, on a voulu donner suite à une recherche ayant pour titre «L'identification d'un modèle de mesure de la maturité professionnelle chez les étudiants du Collégial» (St-Louis, 1981). Le rapport de cette première étape a été déposé au ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, en avril 1981.

L'élaboration du questionnaire s'appuie donc sur le modèle d'orientation professionnelle décrit dans ce rapport de recherche. Le modèle proposé fait appel à une approche phénoménologique du développement humain et s'inspire principalement des théories de Nuttin (1980a) sur la motivation humaine, de Danielle Riverin-Simard (1980) sur l'orientation professionnelle et de l'Écuyer (1978) sur le concept de soi. La démarche d'orientation professionnelle d'un individu est vue, selon ce modèle, comme l'action d'un sujet en situation qui agit sur l'environnement perçu en vue d'un but professionnel à atteindre. C'est à partir de la perception que l'individu a de l'environnement et de lui-même qu'il établira ses besoins, se fixera ses buts professionnels, déterminera son projet d'actions pour atteindre ces buts, puis prendra les moyens nécessaires pour les réaliser. C'est donc l'unité individu perçu - environnement perçu qui est à la base du modèle d'orientation professionnelle proposé. La maturité professionnelle se situe dans la capacité d'agir en vue d'atteindre des buts professionnels.

Quant aux cégépiens, pouvons-nous dire qu'ils pensent sérieusement à leur orientation? Bien qu'ils semblent préoccupés

par la question, bon nombre d'entre eux ne manifestent pas grand intérêt pour les démarches qu'exige le processus d'orientation. Plusieurs semblent s'occuper de cette question à la dernière minute, par exemple juste avant les dates limites des demandes d'admission pour l'entrée au collège ou à l'université. A l'observation de leurs comportements, il nous apparaît alors que beaucoup de cégépiens ne sont pas réellement en possession de leur projet professionnel. Plusieurs d'entre eux semblent procéder par tâtonnements, sans nécessairement être conscients des valeurs, buts, ambitions qui les poussent à effectuer des choix successifs parfois peu satisfaisants. D'autres refuseront de faire des choix, s'en remettant au hasard pour ce qui est de leur avenir.

Tous ces faits et impressions tirés de notre expérience nous font penser que le jeune adulte ne semble pas croire qu'il a un certain pouvoir sur sa vie ou qu'il peut prendre en charge les évènements qui l'entourent. Il laisse plutôt l'environnement exercer un contrôle sur lui, ce qui a pour effet, croyons-nous, de le rendre passif quant à son cheminement scolaire, au choix d'une profession et à son engagement social. C'est l'environnement qui contrôle (forte influence), et non plus l'individu. Il semble y avoir une contradiction: le jeune adulte est préoccupé de son orientation mais ne semble pas motivé à investir beaucoup d'énergie dans son processus d'orientation professionnelle. Il ne passe pas à l'action claire et manifeste. La théorie de la motivation de Nuttin (1980a) nous fournit quelques indications pour expliquer ce phénomène. Le jeune adulte ne cherche pas de moyens d'action, peut-être parce qu'il se sent incompétent et inefficace face à son problème d'orientation. Le jeune adulte doit croire qu'il peut parvenir à se doter de buts professionnels et qu'il pourra les atteindre pour réaliser son projet d'actions. S'il pense, au contraire, que quoiqu'il fasse, il ne réussira pas à atteindre ses buts, que tout est déterminé d'avance, qu'il ne peut rien changer, comment peut-il alors être actif dans sa démarche d'orientation?

Il deviendra un sujet passif, il se percevra alors comme quelqu'un d'incompétent, sans moyens d'action.

De plus, il se produit plusieurs changements chez le jeune adulte à cette période (voir Chickering, 1972). Nous savons que l'individu agit sur son milieu, se fixe des buts en fonction de la conception qu'il se fait de lui-même (Nuttin, 1980 a). Dans ses manières d'agir, l'individu doit se reconnaître, avoir une identité propre, une continuité interne. Comment le jeune adulte de l'enseignement collégial peut-il se reconnaître à travers les différents changements qu'il subit? Sa démarche d'orientation sera influencée par la façon dont il se perçoit, et les perceptions qu'il a de lui à ce moment-là risquent souvent d'être instables. Il en est plutôt à reformuler, réorganiser les perceptions qu'il a de lui-même. C'est ainsi qu'il arrivera progressivement à un concept de soi plus stable et plus cohérent, ce qui lui donnera un sentiment d'unité, de permanence dans le temps et lui permettra de se reconnaître comme individu.

Nous pouvons donc penser qu'à sa démarche d'orientation, le jeune adulte donnera des significations qui seront plus ou moins importantes pour les différents aspects de son environnement: monde scolaire, professionnel et social. Il donnera également des significations aux différentes perceptions qu'il a de lui-même: intérêts, capacités, valeurs, aspirations... C'est l'interaction de ces différentes significations qui influenceront son action dans sa démarche d'orientation.

C'est pourquoi, nous croyons qu'il peut être utile de mettre en évidence certaines perceptions que l'individu a de lui-même et de son environnement relativement au choix d'une profession. Nous pensons que ces perceptions, selon leur nature, peuvent favoriser ou ralentir le processus d'orientation professionnelle, en ce sens qu'elles peuvent inciter l'individu à l'action ou à la passivité. Nous avons donc travaillé à réali-

ser un questionnaire permettant d'identifier certaines perceptions associées au processus d'orientation professionnelle. Parallèlement à ces travaux, nous avons tenté d'élaborer un cadre d'interventions appropriées au modèle d'orientation professionnelle proposé. Le premier chapitre explique ce modèle. Le deuxième chapitre présente les définitions des échelles du questionnaire. Les qualités psychométriques du questionnaire font l'objet du troisième chapitre. Dans le quatrième chapitre, nous donnons les renseignements nécessaires à l'administration et à la correction du questionnaire. Enfin, dans le cinquième chapitre, il est question du cadre d'interventions du conseiller relativement au modèle d'orientation professionnelle proposé.

CHAPITRE PREMIER

MODÈLE D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE PROPOSÉ

Nous nous proposons dans ce chapitre de réfléchir à un modèle d'orientation professionnelle du jeune adulte. Pour ce faire, nous exploiterons principalement certains aspects du modèle d'orientation professionnelle proposé par Danielle Riverin-Simard (1980) et la «théorie cognitive de la motivation du comportement» de Nuttin (1980 a).

Soulignons d'abord que le processus d'orientation professionnelle fait partie du développement global du jeune adulte. Chickering (1972) explique que c'est à partir du processus relationnel Individu-Environnement que des changements internes se produisent chez l'individu et favorisent ainsi son développement global en tant que personne. D'autre part, le jeune adulte qui arrive à l'enseignement collégial est, selon Chickering (1972), à une période où plusieurs changements significatifs se produisent dans: ses attitudes, ses intérêts, ses valeurs, ses projets, ses aspirations, son intégration personnelle et son développement intellectuel. Nous comprendrons alors pourquoi il est important de considérer tous ces changements qui surviennent dans le développement global du jeune adulte en fonction de ses choix de carrière. Compte tenu de tous les changements qu'il vit, il devient presque évident qu'il remettra en question les choix de carrière effectués au secondaire et qu'il aura de la difficulté à faire d'autres choix au collège, étant donné qu'il est en pleine crise d'identité.

Ces observations contribuent, selon nous, à expliquer pourquoi certains tests de maturité professionnelle ne constataient pas l'accroissement de cette dernière au niveau «College» (St-Louis, 1981). Il semble bien qu'il y a à cette période un temps d'arrêt, de remises en question qui se trouve exclu des théories actuelles de l'orientation professionnelle et des tests mesurant la maturité professionnelle.

Or, comme nous l'avons mentionné dans le rapport de recherche 1981, nous trouvons inconcevable d'exclure ces périodes importantes de remises en question du processus d'orientation professionnelle. Ces périodes font partie du développement de l'individu et c'est par celles-ci qu'il évolue et devient ainsi progressivement un adulte.

Modèle de Danielle Riverin-Simard (1980)

C'est pourquoi nous adoptons, en partie, le modèle d'orientation professionnelle de Danielle Riverin-Simard (1980). Son modèle en escalier se définit par des stades successsifs de «transition» et de «structuration».

Le stade de «transition» se caractérise par des périodes de remises en question ou de temps d'arrêt et de prises de décision où l'individu doit redéfinir sa situation, les évènements et ses attentes pour se fixer de nouveaux buts et de nouvelles orientations professionnelles. L'auteur explique que les périodes de questionnement chez l'individu rejoignent l'idée de «crises ou passages de vie», selon la description donnée par certains auteurs (Gould, Shelcky, Brim; voir Simard, 1980). Ces crises ou passages de vie sont expliqués entre autres, par Parad (1965; voir Simard, 1980). Celui-ci mentionne que ces crises sont suscitées par des évènements de la vie (sources de crises psychologiques) qui demandent de nouvelles modalités d'adaptation, de nouvelles définitions du moi et le développement de

nouvelles habiletés afin de répondre aux nouveaux besoins. Ce stade de «transition» permet alors de préparer un changement de modalité de la vie professionnelle.

Le stade de «structuration» se caractérise comme étant une période où l'individu se stabilise temporairement pour mieux se restructurer. L'individu s'engage profondément dans son cheminement professionnel jusqu'à ce qu'un début d'inconfort se fasse sentir progressivement. Ceci provoquera alors chez lui une dissonance cognitive et émotive ascendante le conduisant vers un stade de «transition» où il devra reformuler ses choix et ainsi de suite (Riverin-Simard, 1980).

La succession de ces stades «transition» - «structuration» - «transition» permet à l'individu d'accéder à des stades supérieurs dans le processus d'orientation professionnelle. L'auteur mentionne aussi que ce n'est pas l'âge qui détermine l'accession à un stade de «transition» ou de «structuration» mais plutôt les évènements véhiculés dans le temps et l'expérience de l'individu (façon dont il vit ces évènements). Son modèle postule donc:

> ... que ce sont ces évènements ou cette expérience qui provoquent des remises en question (stades de transition) ou des engagements profonds (stades de structuration) et que ce sont ces évènements ou cette expérience qui, une fois intégrés, amènent régulièrement l'individu à vivre son stade et à évoluer vers le stade ultérieur. (p. 337).

L'orientation professionnelle est vue comme un processus évoluant sans cesse vers des stades supérieurs selon les étapes de la vie d'un individu. C'est pourquoi ce processus est à la fois unidirectionnel (évoluant sans cesse) et multidirectionnel (prenant différentes directions, souvent imprévisibles).

Les aspects de ce modèle nous semblent très pertinents pour expliquer le processus d'orientation professionnelle du

jeune adulte. Il tient compte des multiples changements que vit le jeune adulte et les intègre. En effet, ce dernier vit à la fois plusieurs changements internes et externes. Nous avons parlé plus haut des changements internes qui se produisent. Quant aux changements externes qu'il rencontre soulignons, entre autres: le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement collégial où il change complètement de milieu; même à l'enseignement collégial, des changements fréquents se produisent tous les quatre mois (cours, groupes, professeurs qui sont nouveaux). Tenant compte des changements fréquents que doit vivre le jeune adulte, les stades de «transition» et de «structuration» pourraient dans ce cas se répéter avec une plus grande fréquence que chez les adultes qui ont eux, des périodes de stabilité plus grandes.

Théorie de la motivation humaine de Nuttin (1980 a)

Pour apporter quelques précisions sur les stades de «transition»-«structuration»-«transition», nous nous inspirons de la Théorie de la motivation humaine de Nuttin (1980 a). Nous croyons qu'elle peut contribuer à expliquer le processus d'orientation professionnelle. Mais auparavant, voyons en quoi consiste cette théorie.

Dans la théorie de Nuttin (1980 a) l'individu et son environnement se situent un et l'autre dans un rapport dynamique et constituent une unité indissociable: Individu-Environnement (I-E). L'environnement n'existe qu'en fonction des significations que lui attribue l'individu. Quant à ce dernier, il n'existe et ne se développe qu'en fonction des situations perçues de son environnement. Nuttin (1980 a) affirme à ce sujet, que: «... le besoin de base de l'être vivant est d'entrer en relation fonctionnelle avec le monde, c'est en se faisant qu'il se maintient et se développe lui-même.» (p. 122). L'individu est vu comme un sujet agissant sur l'environnement et cherchant

à produire des changements préférentiels dans l'ensemble de ses relations avec le monde.

Mais pour fonctionner d'une manière active, pour agir sur son milieu et contrôler une situation, l'auteur souligne bien que l'individu doit se sentir compétent et efficace dans ses interactions avec son environnement.

Cette conception de l'individu (sujet agissant) amène Nuttin (1980 a) à décrire le fonctionnement et le développement de la motivation humaine comme étant: «... les processus grâce auxquels les besoins se transforment en buts, plans et projets d'action-formes concrètes de la motivation humaine» (p. 9). Il situe le point de départ de la motivation dans la relation dynamique qui unit l'individu à son environnement. Il voit le comportement comme étant l'action d'un sujet qui agit sur un état de choses perçues (son environnement) en vue d'un but qui se réalisera, plus ou moins, dans le résultat ou l'effet atteint. En tant qu'action sur le monde, le comportement devient un résultat qui correspond, plus ou moins, à l'action projetée par le sujet (motivation). Le comportement se situe donc dans un contexte personnel et situationnel. Chaque acte ne se comprend qu'à partir d'une série d'actions programmées qui est soutenue par la structure plus ou moins stable de la personnalité.

Nous résumerons ici en cinq points, le processus motivationnel, tel que décrit par Nuttin (1980 a):

1 - L'état motivationnel (besoin) du sujet dans la situation actuelle, telle qu'il la perçoit.

2 - L'impact de l'état motivationnel sur le fonctionnement cognitif du sujet.

3 - La formation d'un but à atteindre et le désaccord ou dissonance qu'elle produit.

4 - L'élaboration d'un projet d'actions ou d'actes-moyens.

5 - Le passage du projet à l'action afin de changer la situation actuelle dans la direction projetée.

Dans cette conception, le comportement n'est pas réglé par une situation de départ (stimulus) mais par la situation à atteindre (but) définie par le sujet. La motivation suppose alors une conception du comportement qui s'étend au delà du schéma stimulus-réponse (S-R). Cette théorie de la motivation met en évidence le caractère dynamique plutôt que réactionnel du comportement. Elle se conçoit plutôt en termes de projets et de moyens d'action. Expliquons maintenant chacun de nos cinq points:

1 - Nuttin (1980 a) situe le processus motivationnel du comportement dans l'unité interactionnelle Individu-Environnement (I-E). Le comportement est vu par Nuttin (1980 a) comme une fonction de relation: l'individu entre en relation avec l'environnement qu'il perçoit et conçoit. La situation actuelle à partir de laquelle l'individu agira est l'environnement tel qu'il le perçoit et le construit.

Nuttin montre l'importance de l'aspect cognitif dans le processus motivationnel. Il dira que «c'est la saisie de signification qui, chez le sujet, codétermine sa perception de la situation» (p. 121). Cette situation ou monde comportemental du sujet sera plus ou moins complexe selon le degré de développement de ce dernier. L'activité cognitive du sujet ne se porte pas uniquement sur son environnement mais également sur lui-même. Le sujet tente de se percevoir lui-même, de prendre connaissance de lui-même, de ses activités et orientations dynamiques, de s'évaluer. C'est ainsi qu'il se construira progressivement, grâce à ses fonctions cognitives, une conception de soi. Nuttin (1980 a) explique que l'individu sélectionnera alors, entre ces deux pôles construits -la situation perçue et

la conception de soi- certaines formes de relations pour son fonctionnement optimal. Ces formes de «relations requises» entre l'individu (sa conception de soi) et son environnement (situation perçue) sont identifiées comme étant ses besoins. Le besoin est l'état motivationnel du sujet. Nuttin (1980 a) mentionne que le besoin «constitue un dynamisme qui tend à établir, maintenir ou modifier une constellation de relations» (p. 88). C'est la réalisation de ces «relations requises» ou besoins qui favorisera le développement et le fonctionnement de l'individu.

2 - La détermination de l'état motivationnel du sujet active son fonctionnement cognitif. Le sujet se comporte alors comme un centre d'élaboration où arrive toute l'information perçue. Il se met à explorer, analyser, évaluer, manipuler les objets perçus afin de voir de quelle façon il pourrait satisfaire son besoin en agissant sur son environnement (situation perçue). L'état motivationnel (besoin) oriente et dirige donc le fonctionnement cognitif de l'individu et stimule son comportement.

3 - Cette démarche cognitive mettant en relation l'environnement, l'état motivationnel et les opérations cognitives de l'individu en arrive à l'élaboration d'un but à atteindre. Ce but devient «la concrétisation cognitive du besoin» ou la première réalisation d'un besoin actif. A ce stade, il se crée chez l'individu un désaccord (dissonance) entre la situation actuelle où il se trouve (état de choses perçues dans la réalité) et le but élaboré (objet conçu en tant que but). C'est cette distance psychologique entre la situation actuelle et le but conçu qui crée une tension chez l'individu et constitue la phase ascendante du processus motivationnel.

4 - L'individu cherchera alors à atteindre son but en se déterminant des moyens à prendre (projet d'actions) pour changer la situation actuelle vers la direction projetée (but), et diminuer sa tension. Ce but sera établi en fonction de la con-

ception que l'individu se fait de lui-même (concept de soi) et du monde. Le comportement du sujet se règlera sur ce but qu'il se donne à lui-même et qui concrétise et reflète sa conception de soi.

5 - Enfin, le même état motivationnel continue de diriger l'individu dans la réalisation effective de son projet d'actions. Nuttin (1980 a) affirme que «l'intention d'exécuter l'acte-moyen est la forme concrète que prend la motivation vers le but» (p. 225). L'intensité de la motivation pour l'acte moyen dépendra du degré de désirabilité du but et de la possibilité d'atteindre ce but par le projet d'actions fixé. L'exécution des actes-moyens aura pour effet de détendre le mécanisme, de faire baisser la tension, jusqu'à ce que le sujet se contente du résultat obtenu et décide de passer à un stade ultérieur. Dès lors la situation perçue par le sujet ne sera plus la même. Il établira de nouveaux besoins, buts et projets d'actions et réintroduira ainsi un autre état de tension.

Nous voyons donc que le processus motivationnel est continu. Comme l'explique Nuttin (1980 a), l'homme dans son interaction avec le milieu cherche toujours à atteindre une compétence plus grande, à dépasser le stade atteint. C'est ce qu'il appelle le dynamisme de croissance et d'autodeveloppement de l'être humain. Toujours à partir de la conception qu'il se fait de lui-même et du monde, l'individu se fixe de nouveaux buts à atteindre. Le fait d'atteindre ses buts ou d'accomplir ses projets est la forme de renforcement ou d'autorécompense la plus importante qui existe selon Nuttin (1980 a).

Le processus motivationnel règle donc continuellement le fonctionnement de l'individu en interaction avec son milieu. Par contre, sa configuration motivationnelle changera continuellement soit en fonction de facteurs internes ou externes, soit en fonction de son expérience et de ses perceptions. De plus, Nuttin mentionne que cette configuration motivationnelle peut

être très stable chez certains sujets, c'est-à-dire qu'ils poursuivront toujours les mêmes buts alors que chez d'autres, il observe le contraire. Comme l'être humain ne peut se développer dans la direction de toutes ses potentialités, certaines personnes deviendront saturées rapidement d'une motivation, alors que d'autres resteront insatiables vis-à-vis de celle-ci.

Nous pouvons donc dire que le processus motivationnel, tout comme le modèle d'orientation professionnelle de Danielle Riverin-Simard est à la fois unidirectionnel et multidirectionnel.

Modèle proposé

Après l'étude du modèle d'orientation professionnelle de Danielle Riverin-Simard (1980) et du processus motivationnel décrit par Nuttin (1980 a), nous croyons qu'il est possible d'unir ces deux types de modèle de développement, ce qui nous permet ainsi de mieux comprendre le processsus d'orientation professionnelle du jeune adulte. En effet ces deux modèles tiennent compte des nombreux changements internes et externes que peut vivre le jeune adulte et nous semblent mieux adaptés à sa réalité.

Au départ, nous situons le processus d'orientation professionnelle dans l'unité dynamique Individu-Environnement. Nous définissons ensuite la démarche d'orientation du jeune adulte dans les mêmes termes que Nuttin (1980 a) définit le comportement humain. La démarche d'orientation peut être considérée, selon cette conception, comme l'action d'un sujet en situation qui agit sur l'environnement perçu, en vue de buts professionnels à atteindre.

Puis, pour mieux comprendre la démarche d'orientation telle que nous la définissons, nous appliquons les étapes du processus motivationnel de Nuttin aux stades de «transition» et de «structuration» de Danielle Riverin-Simard (Tableau 1). Voyons

TABLEAU 1

Modèle d'orientation professionnelle proposé

STADES	ETAPES
TRANSITION	. perception, grâce aux fonctions cognitives de l'individu, de la situation actuelle (environnement perçu) et de lui-même (concept de soi); . établissement des besoins professionnels (état motivationnel); . impact des besoins professionnels sur le fonctionnement cognitif du sujet; . élaboration de buts professionnels (situations conçues); . désaccord produit entre sa situation actuelle, la conception de soi et les buts professionnels; . détermination d'un projet d'actions pour atteindre les buts professionnels.
STRUCTURATION	. passage du projet d'actions à l'action; . stabilisation temporaire.
TRANSITION	. perceptions de la nouvelle situation et modification du concept de soi; . établissement de nouveaux besoins professionnels. . ...

donc comment nous expliquons la démarche d'orientation du jeune adulte.

Le stade de «transition»

Le stade de «transition» est vu comme étant une période de remises en question, un temps d'arrêt où l'individu tente de se resituer face à lui-même et aux évènements. Il en arrive ainsi à se fixer une nouvelle orientation pour sa vie professionnelle.

Si nous reprenons ici les étapes du processus motivationnel de Nuttin et les appliquons au processus d'orientation professionnelle, l'individu tentera à ce stade de percevoir clairement sa situation actuelle et de déterminer son état motivationnel (Tableau 1). Il ne s'engagera pas dans la réalisation concrète d'un projet professionnel. Ce qui lui importe, pour l'instant, c'est de bien percevoir son environnement, ce qui implique la connaissance du monde du travail et de ses exigences, et de se percevoir lui-même.

C'est à partir de la situation qu'il perçoit et de la conception qu'il se fait de lui-même (concept de soi) qu'il établira ses besoins professionnels (état motivationnel). C'est en fonction de ce qu'il aura saisi de sa situation et de ses besoins professionnels que l'individu se mettra, par ses fonctions cognitives, à traiter toute l'information perçue. Il explorera, analysera, évaluera toutes ces informations perçues dans son milieu, afin de voir comment il pourrait satisfaire ses besoins professionnels. Ce sont d'ailleurs ces besoins ou types de «relations requises» entre l'individu tel qu'il se perçoit (concept de soi) et son environnement (situation perçue) qui dirigeront sa démarche d'orientation.

L'individu se fixera, grâce à ses opérations cognitives, des buts professionnels à atteindre. Ces buts lui permettront de répondre à ses besoins professionnels. Il se crée alors une

distance ou un désaccord entre sa situation actuelle, la conception qu'il se fait de lui-même et les buts professionnels envisagés. Ce désaccord amène une tension chez l'individu, laquelle constituera la phase ascendante de son processus d'orientation professionnelle. L'individu, pour faire disparaître la tension à laquelle il est soumis, cherchera à atteindre ses buts professionnels et pour ce faire, élaborera un projet d'actions.

Le stade de «structuration»

Le sujet arrivera, par la suite, au stade de «structuration». Ce stade est vu comme étant une période où l'individu se stabilise temporairement et s'engage profondément dans son cheminement professionnel. Nous pensons que l'individu arrivera, à ce stade, à la réalisation de son projet d'actions.

Il doit croire qu'il peut réaliser ses buts professionnels pour pouvoir participer pleinement à son projet d'actions. Sa motivation à passer aux actes, à agir sera plus grande, comme l'explique Nuttin (1980 a), s'il perçoit que son comportement personnel produit un effet sur la situation actuelle. S'il constate qu'il ne peut produire l'effet désiré, il aura l'impression d'être sans moyens d'action, d'être incompétent, inefficace et de ne pas avoir le contrôle de la situation. Il sera peu motivé à prendre en charge certaines actions et deviendra un sujet passif, puisqu'il retire très peu de satisfaction de ses actes.

Par contre, s'il observe que son comportement actif dans la réalisation de ses projets professionnels produit l'effet prévu, il constatera qu'il a une certaine emprise sur son milieu et n'aura pas tendance à abandonner son projet d'actions. En s'engageant dans la réalisation de ses projets professionnels, l'individu contribue à réduire le désaccord entre ses besoins et ses buts professionnels. La tension

ainsi engendrée diminuera jusqu'à ce que le sujet atteigne ses buts professionnels, et les maintienne pendant un certain temps, jusqu'à ce que sa configuration motivationnelle change.

Le sujet, lorsqu'il atteint ses buts professionnels, se trouve alors dans une nouvelle situation et se perçoit différemment. Il cherchera, par son dynamisme propre, à dépasser le stade atteint, de sorte qu'il établira de nouveaux besoins, buts et projets professionnels. Il atteindra ainsi un autre stade de «transition» et ainsi de suite.

Nous voyons, que dans ce modèle d'orientation professionnelle, trois éléments sont toujours présents: l'environnement perçu par l'individu; le concept que l'individu se fait de lui-même; les fonctions cognitives de l'individu, qui lui permettent de percevoir son environnement, de se percevoir lui-même, et de maintenir des relations entre lui et son environnement. L'orientation professionnelle est vue comme un processus continuellement en évolution, se situant dans l'unité d'interaction Individu-Environnement. Ce processus comprend des stades de transition et de structuration suivant les motivations du sujet.

Dans un tel processus d'orientation professionnelle, il n'y a pas de point ultime où doit arriver tout individu en fonction de son groupe de pairs. Le point d'arrivée n'est fonction que de l'interaction Individu-Environnement: de l'environnement perçu, de la façon dont l'individu se perçoit et de ses fonctions cognitives. Nous considérons important de respecter l'aspect idiosyncrasique de l'orientation professionnelle, contrairement aux théories existantes selon lesquelles la démarche d'orientation d'un individu est toujours comparée aux comportements d'un groupe de pairs, cet individu n'accédant à une certaine maturité professionnelle que par comparaison avec ceux-ci.

Nous situons, plutôt la maturité professionnelle d'un individu dans sa capacité d'agir, en vue d'atteindre ses buts professionnels. Ceci nous indique que l'individu est capable de concrétiser ses besoins, d'élaborer un plan d'action, de s'engager et de prendre en charge personnellement la réalisation de ses buts professionnels. Ainsi l'individu exercera un contrôle sur son environnement et constatera qu'il a du pouvoir sur les évènements qui l'entourent. Il sera un sujet actif et se prendra en charge. Cette capacité d'agir est importante pour nous. Un individu pourrait avoir déterminé ses besoins et ses buts professionnels, sans être jamais passé à l'action ou à la réalisation de ses buts. Il nous apparaîtrait ne pas avoir atteint la maturité professionnelle.

Si tel est le cas, nous pourrions alors supposer selon Nuttin (1980 a), que l'individu ne croit pas être en mesure d'atteindre ses buts, il se sent incompétent et incapable de faire des projets d'actions. Ceci démontrerait toujours, selon Nuttin (1980 a), «un trouble profond dans le fonctionnement motivationnel» (p. 224) de l'individu. Peut-être aussi que les buts professionnels qu'il veut atteindre lui apparaissent être trop loin de sa situation actuelle. Le sujet n'a pas l'impression de pouvoir exercer une action efficace sur sa situation en vue d'atteindre son but. Nuttin (1980 a) explique qu'il paraît y avoir une relation étroite entre la réalisation d'un but et la perspective temporelle d'un individu. Ce dernier aurait alors intérêt à se fixer des buts à court terme qui deviennent des buts-moyens pour réaliser ses buts à long terme.

Nous avons vu que l'individu passe successivement à différents stades de «transition» (remises en question) et de «structuration» (stabilisation temporaire). C'est ainsi qu'il évoluera dans le processus d'orientation professionnelle.

Afin de préciser davantage notre modèle revenons aux trois éléments principaux qui le caractérisent: le concept que

l'individu se fait de lui-même (concept de soi); les fonctions cognitives de l'individu (ou développement intellectuel) qui lui permettent de maintenir les relations entre lui et son environnement; et enfin, l'environnement perçu par l'individu. Tentons maintenant de mieux situer ces éléments.

Le concept de soi

Pour mieux comprendre notre modèle d'interaction Individu-Environnement en orientation professionnelle, attardons-nous d'abord à l'individu, à son identité propre.

L'individu agit sur son milieu, se fixe des buts en fonction de la conception qu'il se fait de lui-même (Nuttin, 1980 a). Dans ses manières d'agir, l'individu doit se reconnaître, avoir une identité propre, une continuité interne. Il devient alors important de traiter de la conception que l'individu se fait de lui-même.

Burns (1979) dans son volume discutant des différentes théories du concept de soi en résume bien l'importance. Il explique que le concept de soi est considéré comme un élément majeur et déterminant dans le comportement de chaque individu. Le comportement est influencé par la signification personnelle que chaque individu accorde à ses expériences et la façon dont il se perçoit.

Voyons comment se définit le concept de soi. Bien sûr plusieurs théories ont été élaborées à ce sujet (voir L'Écuyer, 1978; Burns, 1979). Nous adopterons le modèle de L'Écuyer (1978). Ce modèle a été développé à partir d'une analyse des nombreux modèles du concept de soi élaborés depuis 1890. Il se situe dans le cadre de l'approche phénoménale et est inspiré, entre autres, des auteurs suivants: James, Fitts, Combs et Snygg, Rogers ... (voir L'Écuyer 1978).

L'approche phénoménale se préoccupe de ce qui se passe dans l'individu, de la façon dont il perçoit les évènements et de la façon dont il se perçoit lui-même (concept de soi). Pour mieux comprendre cette approche, voyons dans un premier temps le modèle de Combs et Snygg (1959; voir L'Écuyer, 1978), ouvrage de base sur lequel reposent les fondements de la psychologie perceptuelle et du concept de soi. Nous définirons, dans un deuxième temps, le modèle de L'Écuyer (1978).

Combs et Snygg définissent trois termes dans leur modèle du concept de soi: le champ phénoménal ou expérientiel, le soi phénoménal et le concept de soi.

Le champ phénoménal comprend l'ensemble des perceptions de l'univers entier tel que l'expérimente l'individu.

Le soi phénoménal est la portion plus différenciée du champ phénoménal qui recouvre l'ensemble des perceptions que l'individu a de lui-même à travers différentes situations.

A l'intérieur du soi phénoménal, les perceptions les plus importantes ou les plus vitales de soi sont appelées concept de soi et définissent l'individu.

Quant à L'Écuyer (1978), il constate que malgré les différentes approches dans le domaine du concept de soi, celles-ci ont un point commun les ramenant à la définition du concept de soi de Rogers (1951; voir L'Écuyer, 1978). Le concept de soi y est vu comme une «configuration organisée de perceptions de soi admissibles à la conscience» (Rogers, 1951; voir L'Écuyer, 1978).

De plus, il constate que James (1890; voir L'Écuyer, 1978) proposait déjà l'idée d'une organisation hiérarchique des différentes perceptions de soi et le caractère multidimensionnel du concept de soi.

A la suite de ses constatations et des résultats de ses recherches, s'attardant particulièrement à l'étude de l'évolution du concept de soi, L'Écuyer (1978) en arrive à définir le concept de soi et à expliquer son développement. Le concept de soi est vu comme un système multidimensionnel et hiérarchique qui se définit comme étant une:

> organisation complexe réunissant quelques éléments fondamentaux, ou caractéristiques globales et générales, autour desquelles est regroupé un certain nombre d'aspects plus spécifiques (1975; voir L'Écuyer, 1978, p. 78).

Il distingue trois paliers dans le concept de soi: «les structures» du concept de soi, c'est-à-dire les quelques régions fondamentales; «les sous-structures» qui sont des subdivisions des «structures» en régions plus délimitées; catégories» qui sont un ensemble d'éléments plus spécifiques regroupés dans les «sous-structures».

Dans sa définition du concept de soi, L'Écuyer rejoint le «soi phénoménal» de Combs et Snygg (1959; voir L'Écuyer, 1978) qui considère l'organisation de toutes les perceptions que l'individu a de lui-même (voir L'Écuyer, 1978).

L'Écuyer (1978) souligne bien l'aspect multidimensionnel du concept de soi. Ce dernier comporte un ensemble varié d'images, de caractéristiques, d'aspirations, de valeurs, etc., que le sujet perçoit dans lui-même. Il mentionne aussi le caractère changeant de ces différentes perceptions et de leur hiérarchisation à travers le temps ou à travers différentes situations.

Après avoir étudié les modifications et les réorganisations que subissent les perceptions centrales et secondaires à travers les âges d'un individu, L'Écuyer (1978) explique que le développement du concept de soi est un processus évolutif qui n'est pas nécessairement continu. Le concept de soi se

structure progressivement en fonction d'expériences personnelles étroitement influencées par l'environnement. L'Écuyer entrevoit l'existence de rythmes différents du développement du concept de soi selon les groupes d'âge.

Il constate, entre autres, qu'à l'adolescence (10, 12 ans - 15, 18 ans) l'individu est à une période de reformulation et de différenciation du soi. Il explique qu'il ne faut pas s'étonner d'observer à cette période de nombreuses variations dans les perceptions de soi quant aux: goûts, aspirations, qualités, défauts, capacités, aptitudes, rôles, statut, idéologie; et dans les perceptions de soi par rapport aux autres: indépendance, autonomie (L'Écuyer, 1978).

Nous pouvons dire alors que le jeune est, à cette période, à reformuler, réorganiser les perceptions qu'il a de lui-même. Il arrivera ainsi progressivement à un concept de lui-même plus stable et cohérent, qui donnera un sentiment d'unité, de permanence dans le temps et lui permettra de se reconnaître comme individu.

Quant à l'importance du concept de soi dans le processus d'orientation professionnelle, nous avons vu qu'au stade de transition l'individu doit être en mesure de percevoir sa situation actuelle et de se percevoir lui-même (concept de soi) afin d'établir ses besoins professionnels. Ce n'est qu'alors qu'il sera en mesure d'élaborer ses buts professionnels, buts qui constituent et concrétisent sa conception de soi (Nuttin, 1980 a; Super, 1963).

Cependant, nous nous demandons où se situe le jeune adulte de l'enseignement collégial dans l'élaboration de son concept de soi? Selon L'Écuyer (1978) il serait à le reformuler et à le réorganiser. Comment lui demander alors de se fixer des buts professionnels? Il faudrait plutôt lui permettre, au départ, d'établir un concept de soi plus stable. Nous pensons que c'est ainsi qu'il sera en mesure d'exercer un contrôle, de

détenir un certain pouvoir sur sa vie et sur son cheminement professionnel. En effet, c'est le concept de soi qui influencera toutes ses manières d'agir et lui donnera une ligne stable (ligne de direction) permettant de contrôler, d'intégrer ses différentes expériences (Burns, 1979).

Nous avons vu que le concept de soi est un élément important dans le comportement d'un individu et dans le processus d'orientation professionnelle. Nous croyons, comme Super (1963) l'a déjà constaté, que le développement du concept de soi et l'orientation professionnelle sont deux processus étroitement reliés. Super, en effet, considère le processus d'orientation professionnelle comme étant un processus de développement du concept de soi. Le choix d'une carrière est pour lui, la transposition du concept de soi en termes professionnels.

De plus, nous constatons que les processus d'orientation professionnelle et du concept de soi, sont dans notre étude, deux processus évolutifs qui ne sont pas nécessairement continus et qui sont multidimensionnels.

Le développement intellectuel

L'individu en interaction avec son milieu est vu, dans notre modèle, comme un centre d'élaboration qui doit traiter, analyser, intégrer les informations qu'il reçoit (Nuttin, 1980 a). Pour effectuer ces opérations il doit avoir une structure intellectuelle adéquate. Nuttin (1980 a) souligne d'ailleurs à plusieurs reprises l'importance de l'aspect cognitif dans le processus motivationnel de l'individu. Ce sont les structures cognitives de l'individu qui lui permettent de saisir des significations plus ou moins complexes sur son milieu et sur lui-même. Ces structures déterminent, chez le sujet, sa perception de la situation et sa perception de lui-même (Nuttin, 1980 a). C'est grâce à ses fonctions cognitives que

l'individu construira un environnement significatif (situation perçue) pour lui et son concept de soi.

Nous pouvons penser que la construction de l'environnement perçu par l'individu et de son concept de soi sera plus ou moins complexe, tout dépendant de son développement intellectuel.

Dans le même sens, L'Écuyer (1978) en proposant son modèle de développement du concept de soi hiérarchisé laisse sous-entendre qu'il y a différents niveaux de perceptions et d'organisation de ces perceptions, selon le développement intellectuel de l'individu. Il explique que l'évolution du concept de soi commence tout au début par une perception ou conscience de soi. Ensuite, l'enfant, de lui-même, se forme des images partielles qui ne sont pas encore reliées. Puis commence progressivement l'organisation de ces images afin d'en dégager des représentations de soi. Enfin, ce jeune fera des associations plus étroites, plus complètes, entre ses représentations de soi pour en arriver à l'élaboration de son concept de soi. De plus, Arieti (voir L'Écuyer, 1978) cherche à démontrer comment le développement des structures intellectuelles permet d'élaborer un concept de soi de plus en plus différencié, solide et stable.

Dans le processus d'orientation professionnelle, le développement intellectuel devient alors important. Nous avons expliqué dans notre modèle d'orientation professionnelle que l'individu, par ses fonctions cognitives, est appelé à traiter l'information perçue dans son milieu afin de voir comment il pourrait satisfaire ses besoins professionnels. Il se fixera ensuite un but professionnel et des moyens pour l'atteindre. Le développement intellectuel de l'individu influence la perception qu'il a de son milieu, l'élaboration de son concept de soi qu'il transposera en besoins et en buts professionnels.

Des études commes celles de Super et al. (1960) et Pillaï (1977) démontrent qu'il y a une relation entre la variable intelligence et les aspirations professionnelles d'un sujet. Cependant, nous croyons que l'étude de Mirette Lagacé (1978-80) du Cégep de Limoilou pourrait nous fournir certaines indications quant au développement intellectuel des jeunes adultes de l'enseignement collégial. Effectivement, ses recherches portent sur le développement intellectuel des élèves de première du collégial. Se basant sur les théories du développement de l'intelligence de Piaget, elle montre qu'il y a de 54 à 97 pour 100 des élèves de l'enseignement collégial qui n'ont pas atteint le stade «formel II», alors qu'ils auraient dû l'atteindre vers l'âge de quinze ans et demi.

Le stade formel est celui où l'adolescent se dégage du concept pour raisonner à partir d'énoncés verbaux, envisager les différentes facettes d'une situation, élaborer des hypothèses et des conclusions. C'est ainsi qu'il arrive à la pensée hypothético-déductive «formel II». Deux structures sous-tendent cette pensée: la «combinatoire» qui permet d'énumérer toutes les possibilités d'une situation et la «double réversibilité» ou le groupe INRC (Identique, Négative, Réciproque, Corrélative).

La compréhension des stades du développement intellectuel quand on veut étudier le processus de l'orientation professionnelle devient, comme nous l'avons souligné, importante. A partir du stade de développement intellectuel atteint par l'élève, peut-on connaître les perceptions qu'il a de lui-même (concept de soi) et de son milieu? Quels types de relations (besoins professionnels) seraient requis entre lui et son milieu? Enfin quels types de buts professionnels se fixerait-il?

L'environnement

Comme nous l'avons vu, l'individu et l'environnement ont entre eux une double relation. Nuttin (1980 a) explique que c'est une relation dynamique qui unit ces deux pôles (individu et environnement), dans le sens que l'individu a besoin d'entrer en contact avec son environnement pour se développer. C'est aussi une relation cognitive qui les unit, en ce sens que ce sont les opérations cognitives exercées par l'individu sur le milieu et sur lui-même qui lui donnent une perception de son milieu et de lui-même (concept de soi).

L'individu reçoit une masse d'informations provenant de l'environnement. Il sera plus ou moins influencé par ces informations selon qu'il attribuera plus ou moins de significations à celles-ci. C'est à partir des différentes significations attribuées à son milieu et à lui-même que l'individu pourra agir sur son milieu.

Quant au processus d'orientation professionnelle, nous avons expliqué que l'individu doit au stade de «transition» percevoir, saisir la situation actuelle (environnement perçu) et se percevoir lui-même (concept de soi). Ce n'est qu'après, qu'il sera en mesure d'identifier ses besoins et de fixer ses buts professionnels. Il doit donc donner des significations qui seront plus ou moins importantes à différents aspects de son milieu: scolaire, professionnel, social ...; et donner des significations aux différentes perceptions qu'il a de lui-même: ses intérêts, ses capacités, ses valeurs, ses aspirations ... C'est donc, croyons-nous, le fait de saisir cette unité individu perçu - environnement perçu qui est à la base du processus d'orientation professionnelle de l'individu.

CHAPITRE II

DÉFINITION DES ÉCHELLES DU QUESTIONNAIRE

Caractéristiques de l'instrument

L'objectif premier de ce questionnaire est de cerner certaines perceptions qui peuvent contribuer ou nuire à la démarche d'orientation professionnelle de l'individu. L'instrument fournit ainsi des pistes de travail aux différents consultants. Car, si de telles perceptions ralentissent la démarche d'orientation professionnelle, travailler à les modifier pourrait entraîner le passage à l'action et favoriser ainsi un meilleur développement. En effet, comme le mentionne Raimy (1975: voir Peavy, 1981):

> S'il est possible de modifier les idées ou les concepts que possède un client et qui sont pertinents à ses buts ou à son image de soi et de leur conférer une plus grande exactitude à l'égard de sa réalité sociale, alors on risque d'augmenter son potentiel d'apprentissage et ses compétences pratiques. (p. 261).

Pour les deux pôles, Individu-Environnement, nous avons tenté d'identifier les principaux aspects reconnus par la littérature scientifique, comme étant des variables importantes en orientation. Nous nous sommes inspirés au départ, du modèle de Wise, Charner et Randour (1978): le «Career Awareness Matrix»; et de la notion de «perception temporelle» de Nuttin (1980 b). Puis, après une revue de la littérature sur la question, nous en sommes venus à préciser les différentes dimensions mesurées par le O.I.P.I.E. et les fondements théori-

ques de celles-ci. C'est ainsi que les dimensions mesurées par le Q.I.P.I.E. sont les perceptions de l'individu vis-à-vis de:

1. son avenir: soit le contrôle interne-externe de l'avenir, la structure, le degré de difficulté et l'étendue de l'avenir;

2. son environnement social immédiat: soit le milieu familial et le groupe de ses pairs;

3. soi-même: soit la connaissance de soi (intérêts, capacités) et l'estime de soi;

4. ses préoccupations professionnelles: soit le sens du travail, le marché du travail et la connaissance du monde du travail;

5. son environnement scolaire: soit les études, l'importance des études et les études, en tant qu'instrument favorisant l'insertion professionnelle.

Nous cernons ces perceptions en allant chercher les réactions affectives et les évaluations de l'individu vis-à-vis des dimensions qui nous intéressent. Nous pouvons dire que nous avons cherché en premier lieu à identifier des attitudes susceptibles de ralentir la démarche d'orientation professionnelle d'un individu. Nous pourrons, par la suite, travailler sur ces attitudes, car l'attitude est apprise, elle n'est pas innée. En effet, il est possible par l'apprentissage d'acquérir, de renforcer, de modifier ou d'abandonner certaines attitudes (Fontaine et Dulude, 1974; Peavy, 1981; Ellis, 1977; Raimy, 1975). Voyons maintenant les définitions des diverses dimensions.

Dimension 1: L'AVENIR

(attitudes de l'individu à l'égard de son avenir)

Dans la théorie de Nuttin (1980 b), la perspective temporelle est une notion importante. Il explique que: «Seuls les sujets capables de concevoir et de viser des objets-buts éloignés arriveront à réaliser des choses importantes» (p. 5); et que l'absence de perspective future chez un sujet l'empêche de concevoir et de réaliser des projets constructifs. Nuttin (1980 b) décrit dans son volume Motivation et perspective d'avenir, une méthode d'analyse de l'attitude temporelle; c'est-à-dire l'attitude du sujet à l'égard du passé, du présent et du futur. Nous nous attarderons, pour les besoins de notre recherche, à l'étude de l'attitude de l'individu à l'égard de son futur.

Voyons pourquoi cette dimension nous semble importante à traiter. Nous tenterons d'expliquer, en premier lieu, sous quels aspects l'attitude d'un sujet à l'égard de son futur peut influencer son comportement. Puis nous tenterons d'en voir les impacts quant à ses études et au choix d'une profession.

La perspective d'avenir, comme l'explique Nuttin (1980 b), se caractérise par une «mise en présence cognitive -c'est-à-dire une re-présentation actuelle» (p. 6) de l'événement futur. C'est la représentation mentale qui dans la perspective d'avenir remplace la perception visuelle. Nuttin mentionne qu'un individu qui voit loin (bonne perspective future) se fixe des buts à long terme et découvre plus de moyens pour les réaliser. L'auteur nous fait bien comprendre que la perspective future est un facteur important dans la planification et la réalisation de projets dans la vie d'un individu. Ce dernier peut penser à son futur comme étant immédiat ou à plus long terme. Il peut percevoir son avenir comme très proche ou très éloigné. L'individu qui a une perspective future étendue sera en mesure

de mieux saisir l'importance de ses actes en fonction de la réalisation d'un but à long terme. Il pourra planifier des projets plus importants et saisir la continuité de ses actions. C'est ainsi qu'une perspective future étendue permettra à l'individu de se développer et de progresser. C'est en ce sens que Nuttin (1980 b) dit: «La perspective future est le chantier du progrès humain» (p. 34).

Une perspective future très peu étendue ou absente serait liée à la satisfaction de besoins immédiats ou temporaires. L'individu aurait alors de la difficulté à percevoir la «continuité et l'intégration temporelle» de ses actions et se fixerait très peu de projets constructifs. Nuttin (1980 b), nous explique bien l'importance de la perspective future lorsqu'il affirme que:

> (...) le rôle essentiel de la perspective future consiste dans le fait qu'elle est «l'espace» dans lequel peut se développer la motivation dans sa forme cognitive, c'est-à-dire sous forme de construction d'objets-buts et de projets. Sans perspective future pas de projets. (p. 34).

De plus, Atkinson et Raynor (1966-1969: voir Nuttin, 1980 b) ont démontré dans leurs recherches sur la motivation d'accomplissement que la perspective future influence la motivation et la performance qui en dépend. Nuttin explique d'ailleurs que l'étendue de la perspective future conditionne la formation de projets réalistes qui conditionnent à leur tour la motivation des individus.

Plus près de nous, le rapport A.S.O.P.E. (1976) mentionne que les individus n'ont pas tous la même perception de la temporalité et «n'accordent pas le même poids aux divers moments du temps» (p. 45, vol. 2). Certains individus valorisent en tout premier lieu le moment présent et s'y consacreront le plus entièrement possible. D'autres vivront davantage

en fonction du passé ou ne vivront que pour le futur. On explique même que les orientations temporelles des parents sont susceptibles d'influencer la perception que les élèves se font du temps.

En effet, le rapport A.S.O.P.E. (1976) constate que la majorité des parents sont orientés vers le futur: «Ainsi, la plupart désapprouvent le fait de ne pas se préoccuper de l'avenir et estiment que c'est surtout en fonction de l'avenir qu'on doit organiser sa vie» (p. 46, vol. 2).

Chez les élèves, le même rapport constate qu'il y a entre 70% et 90% d'entre eux qui sont en désaccord avec la proposition selon laquelle on ne doit pas accorder une grande importance au présent. Par contre, la majorité de ces élèves croient aussi qu'on ne doit pas «uniquement vivre pour le présent sans trop se préoccuper d'autre chose» (p. 111, vol. 1).

Après avoir constaté l'importance de la perspective future sur le comportement humain, voyons quels impacts elle peut avoir pour les élèves sur leurs études et leur choix d'une profession.

Une recherche de Calster (1979: voir Nuttin, 1980 b) portant sur le rendement scolaire montre que les élèves qui réussissent bien sont souvent ceux qui voient leurs études en «relation causale» avec leur avenir, alors que ceux qui obtiennent des résultats inférieurs n'intègrent pas leurs études actuelles dans une perspective d'avenir. Ces derniers ne perçoivent pas leurs activités scolaires comme étant un moyen d'atteindre leurs buts plus ou moins éloignés. Ils ne perçoivent pas la continuité et «l'intégration temporelle» des événements dans le temps et éprouveront donc des difficultés à formuler des projets.

Dans le même ordre d'idées, De Volder (1980: voir Nuttin, 1980 b) a démontré, avec un groupe de sujets ayant des capaci-

tés intellectuelles assez homogènes, que les élèves obtenant des résultats scolaires supérieurs ont une perspective future plus étendue et attachent à leurs études une plus grande valeur en tant qu'instruments pour atteindre des buts éloignés que ceux qui obtiennent des résultats scolaires médiocres. La valeur des études en tant qu'instruments pour le choix d'une profession sera traitée dans une dimension ultérieure.

Si la perspective future d'un individu influence son comportement, les buts qu'il se fixe et les moyens pour les réaliser, elle peut, croyons-nous, influencer ses choix de carrière. Nuttin (1980 b) le met en évidence lorsqu'il mentionne qu'un individu qui manifeste une perspective future plus étendue «voit ses études en rapport étroit avec la réalisation de sa carrière future» (p. 30). En reliant cette notion de «perspective future» à l'établissement de buts professionnels, nous croyons que cela nous fournira des pistes pour expliquer certaines sources d'indécision quant à l'orientation professionnelle d'un individu.

La littérature sur cette question nous permet de croire que la perspective future d'un sujet influencera le développement de ses projets professionnels. Selon l'étendue de sa perspective future, il se fixera des buts professionnels à plus ou moins long terme. Ainsi, plus la perspective future est étendue plus les buts professionnels risquent d'être à long terme, ces buts s'accompagnant de projets d'actions pour les atteindre. Il y aura également reconnaissance de la continuité et de l'utilité des actes présents en fonction de la réalisation des buts professionnels, ce qui donnera à l'individu la motivation nécessaire au succès de ses études. Mais pour agir en ce sens, celui-ci doit croire qu'il peut contrôler efficacement son avenir professionnel et que cet avenir n'est pas l'effet du hasard.

Par contre, si un individu perçoit son avenir comme étant

l'effet du hasard, il risque d'adopter une attitude passive. Il ne sera pas porté à faire des relations causales entre ses actions présentes et ses buts professionnels: il risque même d'avoir de la difficulté à se doter d'objectifs lui permettant l'accès à une carrière.

Les différentes perceptions que l'individu peut avoir face à son avenir influenceront alors sa démarche d'orientation. Ces perceptions le rendront actif ou passif en ce qui concerne son orientation professionnelle.

Dans la même ligne d'idée, Breton (1972) examine l'influence des attitudes des élèves canadiens de l'enseignement secondaire à l'égard de l'avenir quand ils se fixent un objectif de carrière. Il constate qu'un certain nombre d'attitudes envers soi face à l'avenir (perspective d'un avenir peu brillant, sentiment d'impuissance et attitude passive face à l'avenir) sont l'une des principales sources d'indécision quant au choix d'une profession.

C'est pourquoi nous tentons de mesurer par le Q.I.P.I.E. différentes attitudes qu'a l'individu face à son avenir professionnel. Perçoit-il son avenir comme quelque chose qui dépend surtout de ses actions personnelles et qu'il peut contrôler (contrôle interne); ou croit-il plutôt que son avenir est l'effet du hasard? Comment lui apparaît son avenir professionnel? Est-ce qu'il lui semble bien structuré, planifié, ou plutôt confus et imprécis? Ses projets d'avenir semblent-ils difficiles à atteindre, complexes, ou simples à réaliser? Jusqu'à quelle distance (étendue de l'avenir) l'avenir garde-t-il un sens réel pouvant l'inciter à l'action?

Ces différentes attitudes de l'individu face à l'avenir peuvent influencer, croyons-nous, sa motivation à s'engager dans son processus d'orientation professionnelle ainsi que l'élaboration et la réalisation de ses buts professionnels.

Cette dimension comportera les quatre sous-dimensions suivantes:

1.1 Contrôle interne - Contrôle externe de l'avenir

Par ces termes nous qualifions l'attitude de l'individu à l'égard du contrôle de son avenir. Il peut percevoir son avenir comme étant l'effet du hasard et défini par les événements qui l'entourent. Son avenir dépend alors des choses ou personnes extérieures à lui (contrôle externe). Il peut aussi percevoir son avenir comme quelque chose qui dépend surtout de ses actions personnelles et qu'il peut contrôler (contrôle interne).

1.2 Structure de l'avenir

Nous voulons vérifier l'idée que l'individu se fait de son avenir quant à la composition de celui-ci. Lui apparaît-il comme l'arrangement d'un tout bien structuré, ordonné, ou lui semble-t-il plutôt confus, imprécis et incertain?

1.3 Degré de difficulté de l'avenir

Nous voulons vérifier l'idée que l'individu se fait de son avenir quant à la possibilité de réaliser ses projets. Ses projets d'avenir lui semblent-ils trop difficiles à atteindre, complexes, ou lui semblent-ils faisables, simples à réaliser?

1.4 L'étendue de l'avenir

La perspective qu'un individu a de son avenir. La distance à laquelle il est capable de «se projeter» dans l'avenir. La perception de cette distance peut varier d'un individu à l'autre. Par exemple, un projet d'avenir à réaliser d'ici cinq ans peut

paraître à certains comme étant très près d'eux, alors que pour d'autres, cela leur paraîtra encore trop loin pour qu'ils s'en occupent. Jusqu'à quel degré d'éloignement l'avenir garde-t-il un sens réel pouvant susciter l'action de l'individu?

Dimension 2: L'ENVIRONNEMENT SOCIAL

(milieu familial et groupes de pairs)

L'élaboration des plans d'avenir n'est pas indépendante des interactions avec les membres de son milieu social (Law, 1982). Les théories en orientation s'accordent pour dire que l'environnement immédiat d'un individu, soit sa famille, ses amis, l'école, a un impact des plus directs sur le choix qu'il fera d'une profession (Crites, 1969; Herr et Cramer, 1972; Pietrofesa et Splete, 1975). Voyons ce que nous dit la littérature au sujet de la famille et des amis. L'école fera l'objet d'une autre dimension.

La famille

La cellule familiale joue un rôle prédominant dans le développement de la personnalité et la transmission de la culture. La famille exerce de façon plus ou moins directe, un contrôle sur le comportement de l'adolescent et souvent même de l'adulte.

L'individu acquiert ses premières attitudes dans sa famille. C'est d'elle qu'il héritera certaines attitudes et valeurs (réalisation de soi, travail, études, etc.) qui influenceront son développement personnel et son orientation professionnelle. Grégoire (1981) affirme d'ailleurs que: «Les attitudes et informations transmises aux jeunes ou reçues par eux dans ce milieu (la famille) sont d'une importance primor-

diale» (p. 145). Hall (1969; voir Pietrofesa et Splete, 1975) remarque aussi que dans différents types de familles se développeront différentes attitudes envers les diverses professions. Par exemple, certains types de professions seront acceptables ou inacceptables selon le niveau socio-économique de la famille. De son côté Hollingshead (1949; voir Pietrofesa et Splete, 1975) expliquait que les aspirations des jeunes dépendaient étroitement de la catégorie professionnelle à laquelle appartient leur famille.

Plus près de nous, des données pertinentes nous sont fournies dans le rapport A.S.O.P.E. (1976), où les auteurs ont mesuré directement l'influence du milieu familial québécois sur les aspirations, les orientations et les réalisations des élèves. La majorité des parents affirment que les projets d'études et les projets de travail de leurs enfants font l'objet d'une discussion avec ces derniers. Les parents manifestent un très grand intérêt pour l'éducation de leurs enfants et sont prêts à exercer des pressions sur eux pour qu'ils poursuivent leurs études (A.S.O.P.E. 1976). Chez les parents francophones, 51.5% d'entre eux disent avoir une influence sur le choix de la future profession de leurs enfants. Cette influence ira dans le sens des aspirations professionnelles qu'ont les parents pour leurs enfants. Ces aspirations sont centrées principalement sur trois catégories d'emplois: les professions, les métiers semi-professionnels et le travail de bureau. Pietrofesa et Splete (1975) constatent d'ailleurs que les enfants commenceront souvent à marquer des préférences pour les types de professions que leurs parents valorisent fortement.

De plus, dans son étude portant sur les difficultés qu'éprouvent les adolescents à choisir une carrière, Brunkan (1966; voir Breton, 1972) mentionne que la «domination des parents», le «manque d'intérêt des parents» et «l'absence de l'un des parents» sont parmi les causes du problème.

Breton (1972) développe plus particulièrement les deux premiers aspects dans son étude; tentons de mieux les comprendre. Il explique que le «contrôle des parents dans la famille» joue un rôle important dans le processus du choix d'une profession. Il relie ce contrôle ou cette domination des parents à l'expérience acquise dans la prise de décision, aux attitudes qu'une personne a vis-à-vis d'elle-même et au degré d'indépendance dont elle bénéficie dans les décisions. L'auteur constate que dans les familles où les enfants participent très peu aux décisions familiales, ces derniers sont portés à évaluer négativement leurs chances de succès dans leur vie professionnelle; ils sont plus portés à croire que la maîtrise des événements leur échappe; ils se fient plus aux autres dans leurs décisions; et ils manifestent beaucoup d'inquiétude quant à la possibilité de se trouver un emploi.

Dans son étude, Breton relève des données intéressantes quant au pourcentage d'élèves sans objectif de carrière selon le degré de participation aux décisions familiales (Tableau 2). Il observe que 26.6% des garçons et 25.1% des filles qui participent activement aux décisions familiales sont sans objectif de carrière, alors que 40% des garçons et 44.9% des filles participant très peu aux décisions familiales se retrouvent sans objectif de carrière. Il conclut donc que la domination des parents dans les décisions familiales peut avoir un «effet paralysant» sur le processus du choix d'une profession par leurs enfants.

D'un autre côté, toujours selon Breton, le soutien ou l'encouragement des parents pour ce qui est de l'atteinte de buts professionnels serait aussi un aspect qui contribuerait à expliquer l'action du milieu familial dans le choix d'une carrière par un individu. Voyons comment peut se produire cette influence.

Dans l'élaboration de buts professionnels, l'individu

TABLEAU 2

Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon le degré de participation aux décisions familiales [1].

Degré de participation aux décisions familiales	% Garçons	% Filles
Elevé	26.6	25.1
Moyen	30.7	33.5
Peu élevé	40.0	44.9

1. Tableau tiré de Breton (1972) p. 92.

sent le besoin de confronter ses choix avec son milieu, c'est-à-dire avec les idées, les avis et les jugements de valeur d'autres personnes. Breton explique que dans le cas où les idées et conceptions des autres diffèrent de celles de l'individu «il se pourrait qu'il éprouve des doutes personnels, de la confusion et des difficultés au moment d'élaborer son objectif de carrière» (p. 35). C'est là que l'auteur souligne que tout encouragement à atteindre un but professionnel, surtout s'il vient des parents, diminuerait cette confusion. Le fait que les parents aient de hautes aspirations pour leurs enfants peut aussi constituer, selon Breton, un encouragement. Il note également que dans les petites familles, les enfants reçoivent plus d'encouragements et ont des objectifs professionnels mieux définis que dans les familles plus nombreuses.

Breton confirme d'ailleurs l'hypothèse voulant que le manque d'encouragements pour atteindre des buts professionnels donnés peut aussi avoir un «effet paralysant» sur l'orientation d'un individu. Il retrouve les élèves sans objectif de carrière beaucoup plus souvent parmi ceux qui, à ce sujet, se trouvent en désaccord avec leurs parents, leurs professeurs ou leurs amis. De plus, il constate que la probabilité de cette indécision augmente avec le nombre de personnes qui désapprouvent le choix de l'élève. Nous pouvons voir dans le tableau 3, que parmi les élèves qui sont encouragés quant à leur choix de carrière, seulement 23% des garçons et 28% des filles n'ont pas d'objectif de carrière, alors que 49% des garçons et 48% des filles ne recevant aucun appui quant à la préférence d'une profession sont sans objectif de carrière. De plus, en observant le tableau 4, nous pouvons voir que l'influence de l'appui des parents et professeurs est plus forte que celle des amis quant à la détermination des objectifs de carrière chez les garçons. Chez les filles, ce sont les amis qui ont le plus d'importance et les parents le moins.

Breton a trouvé aussi un rapport étroit entre le niveau

TABLEAU 3

Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon l'appui accordé à la préférence d'une carrière [1].

Nombre de catégories de personnes qui appuient la préférence d'une profession	% sans objectif de carrière	
	Garçons	Filles
Deux ou plus	23	28
Une seulement	30	42
Aucune	49	48

1. Tableau tiré de Breton (1972) p. 352.

TABLEAU 4

Pourcentage des élèves sans objectif de carrière, selon les catégories de personnes qui accordent leur appui à la préférence d'une profession[1].

Catégories de personnes qui appuient la préférence d'une profession	%	
	Garçons	Filles
Personne(s) de l'école seulement	28	36
Parents seulement	29	47
Amis seulement	35	30
Parents et personne(s) de l'école	27	37
Personne(s) de l'école et amis	22	27
Parents et amis	22	30
Les trois catégories de personnes	21	23
Aucune	49	48

1. Tableau tiré de Breton (1972) p. 354.

de connaissance de soi (aspect qui sera traité dans une autre dimension) et l'appui ou l'encouragement reçu de l'entourage. Nous observons dans le tableau 5 que 47% des garçons et 51% des filles ne recevant aucun appui des autres quant à leurs objectifs professionnels montrent une faible connaissance de soi. Par contre, seulement 17% des garçons et 16% des filles recevant l'appui de plusieurs personnes manifestent une faible connaissance de soi. Breton (1972) conclut alors que: «Les facteurs peuvent donc s'enchaîner ainsi, de cause à effet: désapprobation d'autrui, quant à la connaissance de la préférence - pauvre connaissance de soi - pas d'objectif de carrière» (p. 353).

Nous avons pu constater que les aspirations professionnelles qu'ont les parents pour leurs enfants, la pression ou la domination qu'ils peuvent exercer sur eux, ou l'encouragement et l'appui qu'ils peuvent leur donner quand ils choisissent une profession sont des facteurs influençant directement le choix de carrière d'un individu.

Par ailleurs, certains aspects du milieu familial influenceront de façon plutôt indirecte les choix de carrière de l'individu. Le milieu peut influencer, comme l'explique Breton (1972), la perception qu'a l'individu du travail et déterminer ainsi son orientation professionnelle. Par exemple, dans une famille où le père se trouve souvent en chômage, les enfants pourraient penser qu'il n'y a pas de «jobs» sur le marché du travail; qu'il est difficile d'avoir un emploi stable. Breton (1972) mentionne que la fréquence du chômage chez le père influencera la détermination des objectifs de carrière de ses enfants et contribuera à l'indécision de l'orientation de ces derniers. Cette indécision «comporte plusieurs des attitudes et des caractéristiques de la personnalité qui sont influencées par l'éducation familiale» (Breton, 1972, p. 81). Nous voyons donc que les caractéristiques internes du milieu familial peuvent expliquer l'indécision de l'individu qui doit

TABLEAU 5

Pourcentage des élèves qui déclarent avoir une faible connaissance de soi, selon l'appui accordé à la préférence d'une profession [1].

Nombre de personnes importantes qui appuient la préférence d'une profession	% Faible connaissance de soi	
	Garçons	Filles
Deux ou plus	17	16
Une seulement	26	32
Aucune	47	51

1. Tableau tiré de Breton (1972) p. 353.

choisir une carrière.

Nous tenterons avec le questionnaire de connaître les perceptions que l'élève se fait des influences de son milieu familial quand il veut choisir une profession, à savoir s'il se voit plutôt indépendant, autonome par rapport à ces influences quand il choisit une profession ou si au contraire, il croit que les pressions familiales lui enlèvent toute liberté de choix.

Le groupe des pairs

Bien que la famille exerce une influence sur les choix de carrière d'un individu, le groupe de ses pairs ou ses amis ont aussi de l'influence sur ses choix.

Nous savons que les amis prennent beaucoup d'importance dans la vie d'un adolescent; ils deviennent son groupe de référence. Ce groupe influencera, comme le soulignent Hadley et Levy (1962: voir Pietrofesa et Splete, 1975), les attitudes et comportements de l'adolescent. Ce groupe lui permettra de vérifier le réalisme des perceptions qu'il a de lui-même et du monde du travail.

Borrow et Holland (1964, 1959: voir Pietrofesa et Splete, 1975) affirment que le groupe des pairs, fréquenté par l'adolescent à l'école, influence ses choix scolaires (choix de cours, de formation) et ses buts professionnels. Le groupe projette un modèle à l'adolescent: il peut valoriser l'éducation et l'encourager à poursuivre ses études à un niveau élevé; il peut aussi valoriser d'autres types d'expériences et inciter l'adolescent à devenir un décrocheur.

Quant à Paulsen (1968: voir Pietrofesa et Splete, 1975), il est d'avis que les amis exercent une influence indirecte sur les choix de carrière en influençant les attitudes et

valeurs de l'individu.

De plus, dans l'étude A.S.O.P.E. (1976), on remarque que plus l'élève progresse dans ses études, moins il préfère discuter de ses projets avec ses parents et plus le groupe d'amis prend de l'importance.

Nous voyons donc que l'individu est influencé dans son orientation, au départ, par sa famille puis, par la suite, par le groupe de ses pairs (voir tableau 6).

Breton (1972) relève aussi l'importance de l'appui des amis quand un individu s'oriente vers une carrière (tableau 4). Par contre, il ajoute que l'influence des amis n'a pas la même importance chez les garçons et chez les filles de l'enseignement secondaire. Notons aussi que cette influence sera plus forte chez un individu qui, d'habitude, se sent visé par le jugement des autres, tandis que quelqu'un qui est plus indépendant sera moins touché par cette influence. Tiedeman et O'Hara (1963: voir Breton, 1972) ont d'ailleurs insisté sur le rôle de l'indépendance comme caractéristique de la personnalité quand il s'agit de s'orienter vers une carrière.

Nous tenterons de connaître, au moyen du questionnaire, les perceptions que l'individu se fait de l'influence que ses pairs ont sur lui quand il choisit une profession, à savoir s'il se voit plutôt indépendant, autonome par rapport à ces influences quand il choisit son orientation ou si au contraire, il croit que les pressions de ses pairs lui enlèvent toute liberté de choix.

Cette dimension comportera donc deux sous-dimensions.

2.1 La famille

La perception que l'individu a de l'influence de sa famille au moment où il choisit une carrière: sent-il que sa famille exerce des pressions sur lui

TABLEAU 6

Pourcentage des élèves qui discutent de leurs projets d'avenir avec leurs parents et leurs amis, selon l'ordre d'enseignement[1].

Catégorie de personnes	% des élèves	
	Secondaire	Cégep
Les parents	47 %	15.6%
Les amis	12.6%	49 %

1. Tableau tiré de A.S.O.P.E. (1976) volume 1.

quand il choisit une carrière ou se sent-il indépendant et autonome par rapport à sa famille pour pouvoir effectuer ses choix librement?

2.2 Le groupe des pairs

La perception que l'individu a de l'influence de ses amis dans la détermination de ses choix de carrière: croit-il que ses amis contribuent beaucoup plus que lui-même à déterminer ses choix? Est-il autonome, indépendant de ses amis quand il effectue ses choix de carrière?

Dimension 3: CONNAISSANCE DE SOI

(intérêts, aptitudes, estime de soi)

L'importance du concept de soi ainsi que son rôle dans le processus d'orientation professionnelle ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche (Super, 1963; Breton, 1972; Pietrofesa et Splete, 1975; Wise, Charner et Randour, 1978). L'opinion qu'un individu a de lui-même et du monde environnant joue un rôle déterminant dans son orientation. Certains auteurs (Galinsky et Fast, 1966: voir Pietrofesa et Splete, 1975) voient même le choix d'une carrière comme l'affirmation publique de sa personnalité, et ce qui bloque certains dans ce choix, c'est justement l'incapacité de se situer personnellement. D'ailleurs, dans les programmes d'orientation professionnelle, la connaissance de soi joue un rôle de premier plan et, entre autres, Friel et Carkhuff (1974) sont d'avis que pour aider un individu à s'orienter, la première étape à réaliser est d'explorer sa personnalité et de comprendre qui il est, et quelles attitudes il a envers lui-même. C'est bien là un exemple de la reconnaissance du concept de soi comme base de l'orientation professionnelle. Breton (1972) a également bien démontré que les gens qui estiment mal se con-

naître auront certainement plus de difficulté à choisir que les autres.

Il est bien évident que les notions de connaissance de soi et de concept de soi sont des notions très larges et recouvrent des aspects très variés de la personne. Nous n'avons pas l'intention d'explorer l'ensemble des opinions qu'a l'individu de lui-même. Nous nous limiterons à quelques aspects considérés par Wise, Charner et Randour (1978) dans l'élaboration de leur cadre conceptuel de l'orientation professionnelle; ces aspects sont les intérêts, et les aptitudes. Nous avons décidé de retenir ces aspects parce que, comme l'affirme Perron (1981), pour choisir une carrière, il faut avoir quelques idées sur le genre de vie auquel on aspire et que ce choix doit correspondre à ses goûts et aptitudes. De plus, nous ajoutons à ces deux aspects (perception de ses intérêts et aptitudes) l'estime de soi parce que nous croyons que l'évaluation qu'un individu fait de lui-même est une composante essentielle du concept de soi, ce dernier étant un des pôles central du modèle d'orientation professionnelle proposé (voir chapitre I).

Les intérêts

Par intérêts, nous entendons les choses ou activités qui attirent l'individu (L'Écuyer, 1978), ce qu'il trouve digne d'attention en tant qu'activités ou profession. Les intérêts ont une importance incontestée dans le domaine de l'orientation professionnelle plus particulièrement si nous considérons l'action (l'agir par opposition à la passivité) de l'individu comme un des points clés de l'orientation (chapitre I). Comme plusieurs auteurs (Nuttin, 1980 a; Tolman, 1955 et Atkinson, 1956: voir Breton, 1972) le soulignent, la tendance à agir est fonction de la force de l'attrait c'est-à-dire de l'intérêt, et de la perspective d'un rendement efficace pour attein-

dre le but visé. L'intérêt et son intensité sont des facteurs de formation professionnelle plus puissants que l'intelligence, les capacités et les situations sociales (Super, 1964).

Le degré de clarté des intérêts est un reflet de la perception de soi et le manque de connaissance de soi engendrera un manque de clarté pour ce qui est des intérêts (Norell et Grater: voir Pietrofesa et Splete, 1975; Borden: voir Super, 1964; Dupont, 1979). D'autre part, on sait que la connaissance de soi s'intègre au développement du concept de soi et comme le souligne l'Écuyer (1978), il ne faut pas s'étonner des fluctuations des goûts et des intérêts au cours de l'adolescence. La manière dont une personne se voit peut affecter ses choix de carrière (Patsula, 1982). C'est pourquoi la majorité des auteurs (Super, 1964; Campbell, 1977; Origlia et Ouillon, 1980) s'accordent pour dire que les intérêts inventoriés ne deviennent stables que vers vingt et un ans. Donc, à la suite de ces recherches sur les intérêts, il ne faut pas s'étonner du fait que plusieurs jeunes ont l'impression de ne pas connaître très bien leurs intérêts ou, à tout le moins, qu'ils ont l'impression que leurs intérêts changent, de sorte qu'ils ne peuvent pas s'y fier. Ainsi, à la suite d'une enquête au collégial, Guy (1977: voir Grimard, 1978) constate que 43.2% des élèves disent ne pas connaître suffisamment leurs intérêts. D'autre part, en ce qui a trait au rapport entre le choix d'une profession et les intérêts, Breton (1972) s'aperçoit que les élèves qui estiment mal leurs intérêts sont plus susceptibles d'être indécis que les autres. Généralement, quand il n'y a pas de préférences claires, l'individu renonce à choisir et s'en remet au hasard pour la détermination du choix (Skowronski et Carlston, 1982).

Intérêts et environnement: Dans la dimension «travail», nous verrons qu'une augmentation des connaissances au sujet du marché du travail peut affecter les intérêts (Wise, Charner et Randour, 1978). Donc un changement dans l'environnement perçu

(marché du travail) entraîne une modification au niveau de l'individu tel qu'il se perçoit (intérêts). Milley et Bee (1982), de leur côté, observent un lien entre la structure des préférences et l'environnement et entre la structure des préférences et le choix d'un programme à l'université. Ces observations nous permettent de croire que l'individu peut indiquer que ses intérêts ne sont plus les mêmes après avoir changé de système scolaire (passage secondaire - collégial), donc d'environnement.

Les intérêts ayant une certaine force d'attrait, le fait de penser qu'on a peu ou pas d'intérêts, qu'on ne connaît pas bien ses intérêts ou encore que ses intérêts ne sont pas reconnus comme stables pourrait, à notre avis, entraîner de l'indécision ou même un blocage quant à son orientation professionnelle.

Les aptitudes

Par aptitudes nous entendons ici les dispositions naturelles pour quelque chose ou les énoncés par lesquels l'individu exprime la nature de ses ressources (L'Écuyer, 1978). Dans leur cadre conceptuel de l'orientation professionnelle, Wise, Charner et Randour (1978), mentionnent que les aptitudes sont un élément non négligeable de l'orientation. Le point sur lequel ils insistent est surtout la croyance de l'individu en ses aptitudes. Dans la même ligne de pensée, Breton (1972) et Hamachek (1975) nous font bien remarquer que les qualités d'une personne sont, en soi, moins importantes que la manière dont cette personne interprète ses qualités. L'acquisition d'un niveau de conscience suffisamment élevé fait partie du développement global du concept de soi et, à la période qui nous intéresse (secondaire et collégial), ce développement est rapide et peut être un peu déroutant pour le jeune. Cattel (voir Origlia et Ouillon, 1980) a d'ailleurs

mis en évidence l'inconstance des attitudes et la variabilité dans le temps des capacités d'un même sujet. A ce rythme d'évolution, il n'est donc pas étonnant de constater que plusieurs jeunes ne discernent pas clairement leurs aptitudes. A la suite d'une enquête menée auprès des élèves de l'enseignement collégial, Guy (1977: voir Grimard, 1978) constate que 44% des jeunes affirment ne pas connaître suffisamment leurs aptitudes. De plus, Breton (1972) établit bien le lien existant entre les aptitudes et les choix de carrière lorsqu'il conclut, à la suite de ses travaux, qu'une conscience insuffisante de ses propres capacités peut entraîner des difficultés à formuler des objectifs professionnels.

Un individu qui estimerait ne pas connaître ou mal connaître ses aptitudes risque de négliger son orientation professionnelle et de faire preuve d'une plus grande passivité parce qu'il croira ne pas avoir suffisamment d'éléments en main pour jouer un rôle actif dans ce domaine. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut à propos des intérêts, la tendance à agir est non seulement vue en fonction de l'intérêt mais aussi de la perspective d'un rendement efficace, et cette perspective est fondée, entre autres, sur l'évaluation de ses aptitudes et sur l'estime de soi.

L'estime de soi

Nous tenterons, dans un premier temps, de voir comment est définie «l'estime de soi» dans la littérature scientifique. Ensuite, nous expliciterons la relation entre l'estime de soi et les choix de carrière.

Dans la littérature, plusieurs termes sont employés pour identifier «l'estime de soi». Nous retrouverons, entre autres: «self-confidence», «self-evaluation», «self-appraisal», «self-regard». Le «self» est défini par Wells et Marwell (1976)

comme étant un processus «by which people evaluate themselves and by which such evaluations affect consequent behavior» (p. 6). Comme chez James et Cooley (1890, 1892, 1902: voir Wells et Marwell, 1976) le «self» est chez Wells et Marwell (1976) un processus ou un phénomène conscient chez l'individu. La personne se situe comme objet, s'observe et s'évalue. Le «self» devient une série d'attitudes réflexives de la personne sur elle-même (Mead, 1956: voir Wells et Marwell, 1976). Bien qu'il n'y ait pas de définition universelle de l'estime de soi, celle-ci peut alors se décrire comme une composante évaluative de chacune des attitudes qu'a la personne envers elle-même ou comme le total de toutes ces évaluations. Cette approche est presque semblable à celles de Rosenberg et Coopersmith (1965, 1967: voir Wells et Marwell, 1976), où l'estime de soi est vue comme une sorte d'attitude évaluative envers soi.

Nous trouverons aussi dans la littérature sur la question trois sens principaux attribués à l'estime de soi: 1/- «self-love» 2/- «self-acceptance» 3/- «sense of competence». Selon Wells et Marwell (1976), le sens accordé dépendra de l'importance qu'on donne à l'aspect affectif ou évaluatif de l'estime de soi.

L'individu perçoit ses caractéristiques et réagit à celles-ci de manière émotionnelle et comportementale. Il exprimera une attitude d'approbation ou de désapprobation envers lui-même, de satisfaction ou d'insatisfaction; il se sentira compétent ou incompétent. Ces attitudes envers lui-même le prédisposeront à agir ou à ne pas agir selon le cas. De plus, comme le souligne Oppenheim (1966), les attitudes ne sont que très rarement le fruit de réflexions approfondies à partir de l'ensemble des informations pertinentes, elles naissent plutôt de conclusions trop hâtives à partir d'informations erronées ou trop fragmentaires.

Cette évaluation de soi ou estime de soi joue un rôle déterminant dans le comportement de la personne. Korman (1974) explique que chez deux individus qui n'ont aucune expérience pour réaliser une tâche donnée, celui qui se dit incompétent obtiendra des résultats bien inférieurs par comparaison à celui qui se dit compétent. Ces deux sujets ne s'estiment pas de la même façon. Relativement à cette question, les recherches de Rosenberg (1965: voir Wells et Marwell, 1976) suggèrent entre autres que celui qui a une faible estime de soi tend à avoir des aspirations plus modestes et à manifester plus d'inquiétude quant à son succès qu'un individu qui a une haute estime de lui-même. Wells et Marwell (1976) mentionnent que ce qu'une personne choisit de faire et la manière dont elle le fait, dépendra de l'estime qu'elle a d'elle-même.

Wylie (1974) rapporte des corrélations entre une faible estime de soi et la sensibilité aux critiques, la timidité, la solitude (passivité?). Elle constate aussi qu'il existe une corrélation entre une estime de soi élevée et la participation à des activités, à des clubs, à des attitudes de commandement, etc.

Nous pouvons donc voir ici que la façon dont une personne s'estime influencera ses interactions avec son environnement: elle décidera d'agir dans cet environnement ou se laissera influencer par celui-ci.

Tentons maintenant d'établir une relation entre la dimension «estime de soi», le travail scolaire et les choix de carrière.

Clark (1960: voir Breton, 1972) explique que les enfants qui ont une image négative d'eux-mêmes ne sont pas portés vers un travail scolaire positif. De son côté, Breton (1972) démontre que: «L'intention de terminer l'école secon-

daire et de poursuivre des études postsecondaires est liée à des attitudes positives envers soi» (p. 143). Si un élève se sent compétent et a de la facilité dans ses études, nous pouvons dire qu'il sera plus tenté de poursuivre ses études qu'un élève qui éprouve des sentiments contraires. De plus, comme nous le notons dans la dimension «monde scolaire» le fait de poursuivre ou non ses études influencera ses aspirations professionnelles.

Quant au choix de carrière, plusieurs auteurs (Super et al., 1963; Oppenheim, 1966; Breton, 1972; Korman, 1966...) ont montré le lien étroit qui existe entre l'estime de soi et les choix de carrière.

Breton (1972) mentionne qu'une estime négative de soi peut être une des sources d'indécision quant aux choix de carrière:

> Le rejet de soi ou les doutes sur sa valeur et son efficacité personnelle, on peut s'y attendre, causeront une partie des difficultés qu'un sujet éprouvera à élaborer son objectif professionnel. (p. 38).

Un individu qui se sent incompétent, inefficace, aura tendance à évaluer négativement ses chances de pouvoir réaliser ses aspirations professionnelles. Nous pouvons penser alors qu'il sera hésitant quant au choix d'une profession ou simplement qu'il refusera d'en formuler.

Dans le même ordre d'idée, Rosenberg (1965: voir Breton, 1972) a découvert que les adolescents qui ont une estime de soi négative sont moins sûrs de réussir dans leur carrière. Ils disent souvent manquer de confiance en eux, de connaissances pratiques et d'aptitudes à organiser et à administrer (qualités reliées au pouvoir de décision).

Korman (1966) a recueilli des témoignages démontrant que les personnes qui ont une faible estime de soi ont plus de

difficultés à élaborer des plans d'avenir en harmonie avec l'évaluation de leurs aptitudes que celles qui ont une estime positive d'elles-mêmes.

Bref, l'attitude qu'a le sujet vis-à-vis de lui-même apparaît être une dimension importante à traiter comme facteur pouvant favoriser ou bloquer son processus d'orientation professionnelle. Il nous est permis de penser, d'ailleurs comme Galinsky et Fast (1966: voir Breton, 1972) que: «Les doutes au sujet de soi et les sentiments d'infériorité rendent les décisions quant à la carrière extrêmement difficiles» (p. 39).

Relations entre intérêts, aptitudes et estime de soi

Comme ces trois aspects se retrouvent à l'intérieur de la même dimension, il est utile de discuter brièvement de leurs relations entre eux. D'abord Wise, Charner et Randour (1978) soulignent leurs interactions; chaque aspect a le potentiel d'affecter directement les autres. Ils ajoutent également que ces aspects participent de façon dynamique au processus d'orientation professionnelle.

Pour ce qui est du rapport entre les intérêts et les aptitudes, les premiers peuvent affecter ou être affectés par les derniers; les intérêts exercent une action positive sur les aptitudes et vice versa (Osipow 1975 : voir Wise, Charner et Randour, 1978). Cependant, chacun contribue de manière originale et complémentaire au processus d'orientation professionnelle (Dupont, 1979).

D'autre part, comme nous l'avons vu plus haut, l'estime de soi peut influencer la perception qu'un individu a de ses intérêts (Patsula, 1982) et aptitudes en ce sens que si l'estime de soi est faible, il aura de la peine à reconnaître ou à considérer justement ses goûts et aptitudes, en plus d'avoir

une attitude négative envers lui-même.

Cette dimension comprendra quatre sous-dimensions qui sont les suivantes:

3.1 Connaissance de ses intérêts

Par intérêts nous entendons les choses ou activités qui attirent un individu; ce qu'il trouve digne d'attention en pratiquant des activités ou en exerçant une profession. Ici nous cherchons à connaître le niveau de clarté des intérêts pour ce qui est du choix d'une profession; le manque de clarté peut s'exprimer de différentes façons: impression de ne pas avoir d'intérêts, impression de mal connaître ses intérêts, impression de ne pas avoir d'intérêts pour une profession ou encore impression d'en avoir trop et de ne pas pouvoir les hiérarchiser.

3.2 Connaissance de ses aptitudes et habiletés

Par aptitudes et habiletés, nous voulons dire les dispositions naturelles pour quelque chose ou encore la maîtrise de telle ou telle action ou groupe d'actions. Il s'agit de connaître dans quels termes l'individu évalue ses aptitudes: a-t-il l'impression de n'avoir ni aptitudes ni habiletés, de mal connaître ses aptitudes et habiletés? A-t-il l'impression de n'avoir ni aptitudes ni habiletés professionnelles ou encore d'en avoir trop et de ne pas pouvoir les hiérarchiser?

3.3 Importance accordée aux intérêts et aptitudes à l'égard du choix de carrière

Les intérêts et aptitudes représentent-ils pour l'individu un élément important dans les choix de carrière ou si, au contraire, la personne

néglige-t-elle ces éléments pour décider de son avenir professionnel?

3.4 Estime de soi à l'égard de son choix de carrière

L'attitude évaluative qu'a l'individu envers lui-même en fonction de l'élaboration de ses plans ou projets d'orientation professionnelle: a-t-il une attitude d'approbation ou de désapprobation, de satisfaction ou d'insatisfaction, de compétence ou d'incompétence envers lui-même quant à la détermination de ses plans et projets d'orientation professionnelle.

Dimension 4: MONDE DU TRAVAIL

Pour aborder l'étude de cette dimension, nous commencerons par exposer la démarche que nous comptons utiliser. Dans un premier temps, nous jetterons un coup d'oeil rapide à la signification du travail et à l'importance de celui-ci dans la vie du jeune. A notre avis, il semble logique de croire que tous les jeunes n'aborderont pas leur choix de carrière de la même manière; cela dépendra de la signification et de l'importance du travail dans leur vie. Dans un deuxième temps, nous tenterons de voir les différents besoins auxquels répond le travail. La place accordée au travail, les préoccupations concernant le travail et l'orientation en fonction des différents «rôles de vie» peuvent être expliquées, partiellement du moins, par la compréhension de ces besoins. Dans un troisième temps, toujours par le moyen de la littérature, nous chercherons à connaître les perceptions qu'a le jeune du marché du travail: est-ce que ce sont des perceptions justes et basées sur des connaissances précises du marché du travail ou si au contraire ce sont des perceptions stéréotypées et sans fondements valables?

Par cette démarche nous pensons pouvoir soutenir l'idée suivante: l'entrée et la progression dans le monde du travail sont très importantes pour le jeune parce que pour lui, cela correspond à l'acquisition d'un certain statut et à la satisfaction de plusieurs besoins. Cependant, à la suite de sa connaissance de l'environnement, s'il croit qu'il risque de ne pas avoir de place sur le marché du travail ou encore s'il perçoit sa vie de futur travailleur comme ennuyeuse, il peut se désintéresser de son orientation professionnelle et même la remettre à plus tard. Ce phénomène risquerait de se produire surtout lorsque les connaissances sur le monde du travail sont pauvres ou insuffisantes, parce que c'est surtout dans ce cas que l'individu est plus susceptible de prêter attention et d'accorder foi à des rumeurs souvent sans fondements valables.

Signification du travail et place de celui-ci parmi les «rôles de vie»

Dans notre société, la diminution des heures de travail, le développement technologique ainsi que le développement des loisirs nous ont permis de penser que l'importance accordée au travail n'est pas aussi grande qu'elle le fût par le passé et ce, au profit de celle accordée aux autres «rôles de vie». Une étude portant sur l'entrée des jeunes Québécois sur le marché du travail souligne que seulement 25% de ceux-ci considèrent le travail comme la principale source de satisfaction (Voisard, 1979: voir Bujold, 1980). L'enquête de Sorecom (1980) pour le Ministère de l'éducation du Québec révèle que le travail n'est pas considéré comme étant le mobile de toute une vie; selon cette enquête les jeunes réalisent que pour vivre dans notre société, il faut travailler et c'est pourquoi ils acceptent le travail sans y accorder la plus grande partie de leur vie. Super (1981) mentionnait récemment que pour un

nombre significatif de personnes, le travail n'est pas aussi important que d'autres rôles comme ceux de citoyen, d'élève, etc. Cependant, il (Super, 1981) ajoute que cela ne remet pas en question l'importance du travail aux points de vue économique, psychologique et sociologique. En fait, bien que l'on observe une diminution de l'importance accordée au travail, celui-ci garde tout de même une place certaine. On peut dire que le travail est encore vu comme un facteur de réussite dans la vie (Sorecom, 1980). Donc, bien que l'importance donnée au travail semble avoir quelque peu diminué, il n'en demeure pas moins que le travail reste une manière privilégiée de répondre à plusieurs besoins.

Quels peuvent être les besoins auxquels répondrait le travail? L'enquête Sorecom (1980) révèle, selon la fréquence des réponses, que le travail répond principalement aux besoins financiers et de contact avec les autres. En rapport avec l'aspect financier, cette enquête n'est pas la seule à arriver à une telle conclusion; une étude américaine (Pietrofesa et Splete, 1975) auprès des jeunes démontre qu'entre 1958 et 1970, parmi les raisons de travailler, le salaire et l'indépendance augmentent significativement en importance.

Le travail répond donc au besoin financier, mais ce n'est pas le seul besoin auquel il répond; comme tous ont pu le constater chacune des enquêtes citées précédemment mentionnent au moins un autre besoin. Super (1981) affirme que les gens travaillent pour le salaire mais ils travaillent également pour maintenir le contact avec la réalité, pour faire partie de la communauté, pour produire des biens et services, pour atteindre un statut, pour structurer le temps ou encore pour s'accomplir comme être humain. Le travail peut même être vu comme un moyen d'atteindre une image de soi idéale. En effet, Pietrofesa et Splete (1975) rapportent une étude de Healy (1973) qui appuie l'idée que les gens tendent à s'actualiser «à travers» une profession plutôt que «par» une profession: en fait

ils espèrent que les tâches exigées par la profession les changera de telle sorte qu'ils deviendront davantage comme leur soi idéal. De son côté Bujold (1980), à la suite d'une revue de la littérature sur la question, a constaté l'existence d'une grande parenté entre les valeurs de travail et de loisirs: les dimensions les plus recherchées sont celles qui ont trait à l'utilisation maximale de ses connaissances et habiletés, au développement personnel, à l'amélioration de sa compétence et à la fierté de ce que l'on réalise. Toujours dans la même ligne de pensée, Levinson (1978; voir Peavy, 1981) note que la profession a des sources importantes dans la personnalité et des conséquences importantes pour la personnalité; c'est souvent le principal lieu où se définissent les rêves d'avenir du jeune et le véhicule qu'il utilise pour tenter de réaliser ses rêves.

A la suite de tout ce qui vient d'être relevé sur les besoins auxquels répond le travail, nous croyons qu'il semble juste de croire que le jeune attend du travail une gratification matérielle; le travail est le principal moyen de «gagner sa vie». Mais au delà de cette gratification matérielle, le travail est perçu comme un moyen très important de développement personnel, de définition et de réalisation de soi.

Choix de carrière et perceptions du marché du travail

L'idée que se fait le jeune du marché du travail et la manière dont celui-ci tend à envisager ses choix de carrière nous semblent liées. S'il envisage une seule carrière sans songer à une certaine mobilité, il est confronté à un type de réalité à l'égard du marché du travail (dans ce modèle le type de réalité pourrait être «les débouchés»). D'autre part, s'il envisage ou recherche la souplesse et la mobilité à travers ses choix de carrière il est confronté à plusieurs réalités et, par le fait même, à plus de possibilités face au

marché du travail. Ainsi, la perspective de sa carrière et la perception du marché du travail sont en relation directe l'une avec l'autre.

Les changements survenus dans notre société et plus particulièrement dans notre système d'éducation depuis quelques années auraient pu nous inciter à croire que de grandes possibilités de choix s'offriraient aux jeunes et que ceux-ci auraient le goût d'une grande mobilité parce qu'ils verraient les études et le monde du travail comme ayant une organisation très souple. Mais il semble que le jeune ne voit pas les choses de cette façon: il considère plutôt que le meilleur choix se trouve à l'intérieur d'une orientation définitive (Sorecom, 1980). Le choix d'orientation concerne toute la vie et les différentes activités sont acceptées dans la mesure où elles ont lieu dans la même carrière. Ce phénomène ne se remarque pas seulement ici puisqu'Origlia et Ouillon (1980) rapportent un sondage (Sopres, 1970) qui conclut que les jeunes désirent avant tout un emploi stable. En fait, on n'envisage pas une carrière qui se composerait de plusieurs emplois successifs et assez variés. On pense plutôt en termes d'une profession ou d'un type de travail. Mais parallèlement au fait d'aspirer à un emploi stable, la crainte de ne pas en obtenir est très présente chez plusieurs. Ainsi beaucoup de jeunes désespèrent d'arriver à leurs aspirations.

Origlia et Ouillon (1980) relèvent une autre étude (Gentil-Baïchis) qui démontre que le plus grave et le plus fréquent souci des jeunes est leur avenir professionnel et la crainte du chômage. Plus près de nous, plusieurs études en arrivent à des conclusions semblables. Il semble que le manque de débouchés sur le marché du travail inquiète 43% des élèves de cinquième secondaire et 43% des élèves de l'enseignement collégial (A.S.O.P.E., 1976). Les proportions sont à peu près semblables en ce qui a trait à la crainte d'avoir de la difficulté à trouver l'emploi désiré; les facteurs sociaux tels que

l'état du marché du travail et le chômage sont les obstacles perçus comme les plus importants dans la réalisation de ses aspirations professionnelles. Grimard (1978) relève deux autres études qui vont dans le même sens; la première (Guy, 1977) montre que 50% des élèves craignent le manque de débouchés, alors que dans la seconde (Dufresne, 1974), on note que 35% des cas d'abandon seraient dus au manque de débouchés sur le marché du travail.

En résumé, il apparaît donc que le jeune tend à accorder une importance assez grande au travail: pour lui, c'est le moyen de gagner sa vie et un des lieux où il pourra utiliser ses potentialités et acquérir un statut social. Tout cela est envisagé dans le cadre d'une carrière assez stable. En même temps, il se sent «coincé» parce qu'il craint que la pénurie d'emplois sur le marché du travail ne l'oblige à abandonner ses aspirations ou bien que le travail qu'il trouvera ne soit pas celui qui l'intéresse. Il perd en quelque sorte l'espoir d'obtenir un jour la place à laquelle il aspire dans le monde des travailleurs.

La peur du chômage n'est pas la seule crainte à l'égard du marché du travail. Plusieurs jeunes craignent beaucoup la routine et, par le fait même, tendent à faire des choix dans des domaines perçus comme n'étant pas routiniers. Ces jeunes ont tendance à percevoir le travail comme un embrigadement (Sorecom, 1980). Ce phénomène nous amène à formuler deux hypothèses: premièrement, peut-être que cette perception provient de conceptions populaires assez pessimistes à l'égard du travail; deuxièmement, peut-être que l'élève qui considère sa situation actuelle comme ennuyeuse craint beaucoup que le marché du travail ne soit pareil. En ce qui concerne la première hypothèse, il semble cependant que la majorité des gens (65% et plus) sont satisfaits de leur travail (Super, 1981). Toutefois il se peut que dans l'environnement du jeune on utilise comme argument l'aspect routinier du travail comparative-

ment aux études, dans le but de lui faire apprécier davantage ses études en cours. Quelle perception en gardera-t-il du marché du travail?

Connaissance du monde du travail

Il nous est certes permis de penser qu'un individu qui possède des connaissances justes, suffisantes et bien intégrées du monde du travail devrait être en mesure de mieux contrôler son environnement. De plus, c'est là un des éléments pouvant l'aider à effectuer des choix de carrière qui lui conviennent bien. A cet effet, Wise, Charner et Randour (1978) soutiennent qu'une augmentation des connaissances sur le monde du travail peut même affecter les intérêts, les valeurs de travail et les perceptions de soi en termes d'habiletés. A notre avis, autant des connaissances justes peuvent engendrer des perceptions appropriées à l'égard du marché du travail et de soi, autant certaines perceptions (marché du travail = chômage ou embrigadement) peuvent détruire la motivation à rechercher l'acquisition de connaissances précises. Si un individu a une certitude au sujet de telle ou telle chose, pourquoi irait-il s'informer davantage? Les idées fausses peuvent limiter considérablement et d'une manière irréaliste les comportements et engagements d'un individu (Peavy, 1981).

Examinons donc certains comportements à l'égard de l'acquisition des connaissances et ce, à l'aide de quelques recherches sur le sujet. On a trouvé (Pietrofesa et Splete, 1975) que les sujets chez qui la motivation «d'aller vers» (to approach) est plus grande que la motivation d'éviter (to avoid) ont des perceptions significativement plus précises de leurs aspirations professionnelles que les sujets motivés par la préoccupation d'éviter (ex: je vais à l'école pour ne pas être en chômage). Dans cette ligne de pensée, il est possible de supposer que, souvent, le choix d'une profession est dicté par

la préoccupation d'éviter le chômage ou la routine. Pour cela, nous n'avons qu'à examiner l'augmentation du nombre des demandes d'admission dans les secteurs dits «à bon taux de placement». Dans ce cas-là, qu'en est-il de la connaissance de ses aspirations professionnelles et même des connaissances de la fonction choisie? Quoiqu'il en soit, il semble que beaucoup de jeunes ont peu de connaissances sur le monde du travail et que leurs choix sont souvent fondés sur des perceptions très fragmentaires. Même si la maturité professionnelle mesurée selon le modèle de Super (1974) augmente avec l'âge, il semble, du moins aux Etats-Unis, qu'il y a un manque général d'information professionnelle chez les élèves de l'enseignement secondaire et collégial (De Fleur et Menke, 1975 : voir Grotevant et Durrett, 1980). Souvent, ce n'est pas une profession dans son ensemble qui plaît à l'élève mais certains détails ou actes particuliers (Origlia et Ouillon, 1980). Même dans bien des cas, le jeune ne connaît pas les études requises pour accéder à la profession choisie (Grotevant et Durrett, 1980). Il n'est pas alors surprenant que dans de tels cas, les rumeurs, fondées ou non, aient une forte emprise sur le jeune. A ce moment là, le risque est qu'il base ses choix sur de telles rumeurs ou encore que ces rumeurs aient un effet si écrasant que le jeune en vienne à peu progresser quand il s'agit de choisir son orientation professionnelle.

Il importe aussi de s'arrêter à l'évaluation que l'élève fait de ses propres connaissances sur le monde du travail et ce, indépendamment du niveau réel de ses connaissances. Nous avons vu précédemment qu'il est possible qu'un jeune s'oriente vers une profession en n'ayant que des connaissances très limitées sur le monde du travail. Il est tout aussi possible de croire qu'un élève qui pense ne pas posséder suffisamment d'informations professionnelles puisse être lent à l'action quand il s'agit de s'orienter. Cette hypothèse reste à démontrer. Quoi qu'il en soit, il semble que plusieurs jeunes

pensent ne pas avoir suffisamment d'informations. Un sondage auprès des nouveaux élèves du collège Montmorency (St-Louis et Vigneault, 1981) nous indique que plusieurs jeunes croient que s'ils possédaient plus d'informations sur le monde du travail, ils auraient plus de facilité à envisager leurs choix de carrière.

Tout ce qui a été mentionné en rapport avec le monde du travail nous permet à tout le moins de ne pas rejeter notre idée de départ puisque plusieurs recherches vont dans le même sens. Les perceptions du jeune à l'égard du travail, du marché du travail et l'auto-évaluation de ses connaissances sur ces sujets peuvent affecter le choix de sa profession.

Dans cette dimension, nous trouverons trois sous-dimensions:

4.1 Signification du travail

Cette sous-dimension concerne l'importance accordée au travail en tant que moyen d'acquérir un statut, de faire partie d'une communauté et de se réaliser comme individu. À l'opposé, nous aurions une perception du travail en général comme étant une forme d'embrigadement, d'esclavage ou de routine peu attirante.

4.2 Perception du marché du travail

Perception négative du marché du travail se traduisant par la crainte de ne pas obtenir sa place dans le monde du travail. Crainte de se retrouver dans un emploi peu intéressant faute de débouchés. Sentiment d'être obligé de se diriger vers un domaine où il y a des possibilités d'emploi et ce, au détriment de ses intérêts, goûts et aptitudes. À l'opposé, nous trouvons le sentiment de pouvoir faire son chemin dans la vie: le marché

du travail n'est pas perçu comme écrasant et l'individu conserve l'espoir d'agir et de pouvoir réussir.

4.3 Connaissance du monde du travail

Indépendamment de la quantité et de la qualité des informations que possède l'individu, la présente sous-dimension concerne l'auto-évaluation de ses connaissances sur le monde du travail en vue du choix d'une carrière. En fait, ici, l'individu indique s'il croit avoir suffisamment d'informations pour choisir son orientation

Dimension 5: MONDE SCOLAIRE

La relation entre les études et l'orientation professionnelle est si bien acquise dans notre type de société qu'il n'est plus nécessaire de s'y attarder très longuement. Pour la très grande majorité des emploi, la préparation s'acquiert à l'école, du moins en ce qui a trait à la préparation scolaire générale. C'est ainsi que le jeune vit sa première carrière: celle d'élève. L'école est l'une des institutions les plus influentes dans l'élaboration des choix de carrière du jeune (Breton, 1972). Toujours dans une approche phénoménologique, la perception qu'a l'élève de son monde scolaire nous apparaît comme un aspect important de son orientation professionnelle justement parce que c'est par le moyen de l'école qu'il atteindra ses objectifs de carrière. C'est là essentiellement la raison pour laquelle nous avons décidé d'en faire une dimension du présent questionnaire.

Nous commencerons l'étude de cette dimension en jetant un coup d'oeil sur les aspirations scolaires des jeunes ainsi que sur un certain nombre de facteurs pouvant influencer ces aspirations. Les aspirations scolaires étant liées aux aspi-

rations professionnelles, les facteurs influençant les premières peuvent aussi influencer les dernières. Le niveau de la profession préférée est tout d'abord lié à l'expérience scolaire du jeune (Breton, 1972). Dans un deuxième temps, nous nous attarderons à la relation école - jeune, à la qualité de cette relation, aux perceptions qu'a le jeune à l'égard de l'école et à l'influence de l'école sur le développement psychologique de l'individu. Cette démarche nous permettra de faire quelques rapprochements entre les perceptions face à l'école et les facteurs influençant les aspirations scolaires. Nous pourrons aussi préparer la réponse à la question suivante: le jeune considère-t-il ses études comme instrument de ses aspirations professionnelles ou au contraire les voit-il comme une épreuve à traverser pour atteindre ses objectifs? S'il voyait ses études comme une épreuve, nous pensons qu'une telle attitude risquerait d'être néfaste à son orientation professionnelle.

Les aspirations scolaires

Pour le Québec, le groupe de l'A.S.O.P.E. (1976) nous fournit quelques renseignements quant aux aspirations scolaires des jeunes: selon leurs travaux, 36% des élèves de l'enseignement secondaire aspirent à aller à l'université, alors que parmi ceux de l'enseignement collégial 50% souhaitent poursuivre leurs études au delà du baccalauréat. Toutefois, toujours selon le même groupe, lorsqu'on leur demande de bien considérer la réalité, 50% des francophones de tous les ordres d'enseignement estiment qu'ils auront de la difficulté à réaliser leurs aspirations et les prévisions sont alors systématiquement moins élevées. De quelles difficultés s'agit-t-il ici? L'enquête ne nous le dit pas. Mais chose certaine, il semble y avoir des écarts importants entre les aspirations, selon que l'on tienne compte ou non de la réalité. Cette réalité apparaît quelque peu écrasante. Un peu plus loin, nous

étudierons certains facteurs reliés aux aspirations scolaires. Cela nous permettra de nous éclairer un peu plus sur ce que peut être cette «réalité». Sans prétendre faire le tour de la question, nous pourrons voir que les écarts entre les aspirations peuvent s'expliquer, en partie du moins, par des attitudes à l'égard de soi et de l'école.

En ce qui a trait aux projets à court terme, 32% des élèves francophones de cinquième secondaire prévoient quitter l'école à la fin de l'année scolaire. Parmi ceux de l'enseignement collégial, 55% ne désirent pas s'inscrire à l'université (A.S.O.P.E., 1976). Là encore, nous observons des différences appréciables entre les projets à court terme et les aspirations ci-dessus mentionnées.

Facteurs reliés aux aspirations scolaires: plusieurs chercheurs (Breton, 1972; Laforce, 1979; etc...) ont mis en lumière des relations causales entre certains facteurs et les aspirations scolaires: les facteurs trouvés sont l'âge, les résultats scolaires et des attitudes comme le fatalisme et l'individualisme. Voyons brièvement le type d'influence de ces facteurs:

L'âge: Les jeunes qui n'accusent aucun retard et qui même auraient effectué un cheminement plus rapide montrent des aspirations scolaires plus élevées que les autres. L'inverse est également vrai; les retards scolaires influenceraient défavorablement le niveau des projets d'études (Laforce, 1979).

Les résultats scolaires: Toujours selon Laforce (1979), les résultats scolaires auraient une influence sur les projets d'études. De son côté, Breton (1972) remarque que les élèves qui ont connu des échecs semblent faire des projets d'avenir moins ambitieux que ceux qui n'ont pas échoué.

Le fatalisme: Cette attitude, que l'on décrit comme le senti-

ment de ne pas contrôler les évènements qui concernent l'individu, serait associée à des aspirations scolaires peu élevées (Laforce, 1979).

L'individualisme: À l'opposé du fatalisme, l'individualisme serait relié à des projets de longue durée (Laforce, 1979). Par individualisme, on entend ici le fait de compter sur ses propres ressources et non pas sur les autres.

D'autre part, certaines recherches ont porté plus spécifiquement sur les résultats scolaires (comme nous venons de le voir, les résultats scolaires influencent les aspirations scolaires) et on y conclut que les individus qui contrôlent bien leurs conditions de vie se voient attribuer des notes plus élevées que ceux qui sont plutôt contrôlés par leur environnement (Foster et Gade, 1973; Glasser, 1973; Rotter et Hochreich, 1975). Toujours en rapport avec le rendement scolaire, la perception de l'utilité des études agit sur la motivation et la performance (Nuttin, 1980 b). Donc, d'avoir des objectifs aussi clairs que possible et de croire que les études actuelles permettent d'avancer vers l'atteinte de ses objectifs influencent favorablement les résultats scolaires et par le fait même, le niveau des aspirations scolaires.

À ce stade-ci certaines lignes directrices commencent à transparaître. Les notions de fatalisme et d'individualisme (Laforce, 1979), de contrôle interne-externe (Rotter et Hochreich, 1975) se ressemblent quelque peu et influencent les résultats et les aspirations scolaires. Nous avons également vu dans la dimension avenir que le contrôle interne-externe est pour quelque chose dans la perception de l'utilité des études. De plus, nous pensons qu'il est logique de croire qu'il existe un rapport étroit entre le contrôle et l'estime de soi telle qu'elle est définie dans la dimension connaissance de soi. Or, dans cette dernière dimension nous avions noté que l'estime de soi est associée à la poursuite des études. Ces

notions (contrôle interne-externe, estime de soi) sont en fait des composantes du concept de soi, qui lui-même est un pôle central (chapitre I) de nos travaux. Une image de soi positive influence la détermination d'objectifs, les aspirations, les résultats scolaires ainsi que la poursuite des études et finalement l'orientation professionnelle.

Pour en revenir aux résultats scolaires, il semble également exister un lien entre ceux-ci et les intérêts: le degré d'intérêt porté à un domaine de connaissance est en corrélation avec la réussite (Super, 1964; Dupont, 1979). Gebhard et Hoyt (voir Pietrofesa et Splete, 1975) tentent d'expliquer le rendement médiocre par le moyen des intérêts; ainsi ils suggèrent les deux hypothèses suivantes: le rendement médiocre serait associé à un grand besoin de variété d'où le fait que les études sont perçues comme ennuyeuses et routinières; le rendement médiocre est associé à des motivations sociales d'où le fait que l'amitié et les relations humaines sont placées au-dessus des études. Toujours dans la même ligne d'idées, Holland (voir Foster et Gade, 1973) associe un intérêt soutenu pour une certaine profession à la réussite scolaire et le manque d'intérêt à un rendement médiocre.

Depuis le début de l'exploration de cette dimension, nous avons constaté que les aspirations scolaires peuvent varier selon que l'on tienne compte de la réalité de cette dimension ou non. Nous avons également vu que l'âge, le contrôle interne-externe et les résultats scolaires affectent les aspirations. De plus, les résultats scolaires sont influencés par le contrôle interne-externe, la perception de l'utilité des études, l'estime de soi et les intérêts. Ce sont là des facteurs ou des traits de personnalité associés à la poursuite des études et au rendement scolaire. Ces éléments sont à considérer pour mieux comprendre le sens du rapport élèves-études.

Relations jeune - école

Dans une étude très récente, Grégoire (1981) en arrive à des conclusions qu'il ne faut pas manquer de souligner au sujet de la relation jeune - école. Selon lui, 25% des jeunes entre quinze et dix-neuf ans s'accommodent du système scolaire et y réussissent bien, 33% sont déjà en dehors du système scolaire, alors que 40% entretiennent avec l'école une relation qu'il qualifie d'amgigüe, de distante et de peu responsable. Ces derniers ont un rendement plutôt médiocre. Guy (1977; voir Grimard, 1978) a trouvé, pour l'enseignement collégial qu'environ 48% des élèves sont insatisfaits du système scolaire et 41% ne sont pas pleinement satisfaits de leur formation en rapport avec leurs choix professionnels. De son côté, Bernier (1976) en est arrivé à la conclusion que l'élève inscrit au secteur professionnel de l'enseignement collégial a une attitude plus positive à l'égard de son programme d'études que celui inscrit au secteur général. Cependant, il souligne que la satisfaction apparente que manifeste l'élève du secteur professionnel cache une certaine aliénation; les études ne sont appréciées que si elles ont un rapport étroit avec le geste professionnel dans ce qu'il y a de plus concret. Il y a réduction du champ d'expérience. Dans la même ligne de pensée, l'A.S.O.P.E. (1976) conclut que chez les francophones, c'est la préparation à un métier ou à une profession qui est la principale raison d'étudier, alors que chez les anglophones, les motifs qui priment sont de développer ses capacités intellectuelles et apprendre à se donner des buts dans la vie. Dans les conclusions de Bernier et de l'A.S.O.P.E. ci-dessus mentionnées nous pourrions croire que les études sont perçues comme utiles (elles sont acceptées parce que donnant accès à tel métier ou telle profession). À notre avis cependant, ce ne serait pas le cas; l'activité scolaire semble acceptée dans la mesure où elle ressemble et donne accès aux activités professionnelles envisagées, et non pas nécessairement parce qu'elle augmente les compétences personnelles et profes-

sionnelles. Shearin Jr. (1982) conclut, à la suite de ses recherches, que plusieurs élèves ne comprennent pas comment l'école peut les aider à préparer leur vie et leur future carrière.

Les études sur les décrocheurs nous fournissent des indications sur les attitudes de ces élèves vis-à-vis de leur expérience scolaire. Pietrofesa et Splete (1975) rapportent que les décrocheurs expriment par leur attitude que l'école ne les a pas aidés à se doter d'objectifs professionnels.

Plus près de nous, certaines relances (Gaumond et Monnier, 1973-1974: voir Groupe de travail de la commission des psychologues et conseillers d'orientation, 1977) montrent qu'un bon nombre d'abandons des études s'expliquent par le fait que le cégep n'a pas su intéresser les élèves ou qu'ils ont perdu le goût des études.

Ces divers renseignements sur la relation jeune - école ne nous portent pas à croire que tout va pour le mieux. Il y a quelques probabilités que pour un certain nombre d'élèves les études sont perçues comme une épreuve ou du moins une période plus ou moins intéressante avant d'arriver sur le marché du travail.

Cependant, les recherches n'arrivent pas toutes aux mêmes conclusions et certaines fournissent des résultats plus encourageants. Ainsi, une recherche de Chase (1982) indique que plusieurs élèves manifestent une attitude raisonnablement positive, premièrement à l'égard de l'école dans son sens large (culture, rendement, activité, etc.) et deuxièmement à l'égard de leur position à l'intérieur de celle-ci.

Influence de l'école sur le développement de l'élève

Nous pensons qu'il est assez bien reconnu que le jeune

qui achève son secondaire ou qui est inscrit à l'enseignement collégial est dans une phase de développement intense (Chickering, 1972; Groupe de travail de la commission des psychologues et des conseillers d'orientation, 1977; St-Louis, 1981). D'autre part, nous avons vu en explorant cette dimension que la réussite scolaire est influencée par des facteurs de personnalité tels que le contrôle interne-externe et l'estime de soi, la clarté des buts, la consistance, etc. Or, il n'est peut-être pas étonnant que dans une période de développement rapide ces facteurs de personnalité ne soient pas trop stables ou trop présents. Ce qui pourrait expliquer, partiellement du moins, la relation ambigüe école - jeune. Mais est-ce que l'école participe au développement du jeune? L'école a certes des influences sur le développement psychologique de l'élève (Chickering, 1972). De plus, comme nous l'avons déjà vu, selon son expérience scolaire le jeune adopte certaines attitudes vis-à-vis de l'école. Le jeu des influences et des attitudes à leur tour agissent sur le développement global, et c'est par l'école que beaucoup de jeunes réaliseront leurs aspirations.

Malheureusement, il semble que l'influence obtenue ne soit pas toujours celle espérée. Du moins, c'est là les conclusions de quelques recherches résumées dans C.O.D.E. (Groupe de travail de la commission des psychologues et des conseillers d'orientation, 1977). Par exemple, on dit que plus longtemps l'élève demeure à l'école, plus il semble perdre le goût d'apprendre et développe une pensée superficielle et stéréotypée. L'école diminuerait la confiance en soi, l'autonomie des élèves pour résoudre des problèmes et leur montrerait qu'ils sont impuissants, irresponsables et dépendants sur le plan intellectuel et personnel. N'y aurait-il pas de liens entre ces différentes conclusions et la remarque suivante?

> Percevoir de façon passive et prendre connaissance de ce que font les autres remplace, chez

> beaucoup de personnes, les formes plus actives de comportement. On peut se demander si une telle rupture d'équilibre entre les composantes réceptives et constructives du comportement ne doivent pas nuire à l'équilibre psychique. Alors que le comportement actif donne au sujet une certaine stabilité d'emprise sur le milieu ... (Nuttin, 1980 a, p. 171).

À la suite de cette brève revue de la littérature se rapportant au monde scolaire, il ressort clairement que les attitudes à l'égard de l'école ne sont pas toujours des impressions qui favorisent le processus d'orientation professionnelle. C'est justement à cause de la présence de telles attitudes que nous avons choisi de retenir cet aspect comme dimension dans nos travaux actuels. En effet, si le jeune entretient une série d'attitudes négatives à l'égard de l'école et ses études, il risque de faire obstacle à son orientation professionnelle, ou du moins, perdre sa motivation. Ce, dans la mesure où l'école demeure un des moyens utilisés pour atteindre ses objectifs.

Cette dimension comportera trois sous-dimensions:

5.1 <u>Activité - passivité</u>

L'orientation activité - passivité à l'égard des études traduit le degré de participation de l'élève en ce qui concerne ses études et son cheminement scolaire. Il s'agit de voir comment l'élève perçoit son comportement: a-t-il l'impression d'être passif à l'école ou au contraire a-t-il l'impression de jouer un rôle actif dans ses études et son cheminement scolaire?

5.2 <u>Utilité des études en tant qu'instruments</u>

Par utilité des études nous faisons allusion au sentiment d'apprendre et d'acquérir des connaissances qui seront utiles parce qu'elles augmenteront

les compétences de l'individu. Donc, cette sous-dimension consiste à voir si, pour l'individu, il y a un lien instrumental entre ses études et ses projets de carrière ou si, au contraire, il a l'impression que ce qu'il apprend ne lui servira pas.

5.3 Intérêts pour les études

Nous entendons ici l'intérêt que l'élève porte à ses études puisqu'il semble y avoir un lien entre l'intérêt et la réussite. Il s'agit donc de vérifier si les études sont perçues comme étant intéressantes et éveillant la curiosité ou si, au contraire, elles sont perçues comme étant ennuyeuses et routinières.

CHAPITRE III

LES QUALITÉS MÉTRIQUES DE L'INSTRUMENT DE MESURE

Michel Trahan

Le présent instrument constitue le résultat de plusieurs étapes d'élaboration qui furent largement décrites dans le rapport de recherche que nous avons soumis en juillet 1982. Ce chapitre sera consacré à discuter des caractéristiques de l'instrument de mesure dans sa forme finale sans revenir aux diverses étapes d'élaboration.

Description de l'instrument de mesure

Le questionnaire est constitué de 16 échelles de type Likert mesurant chacune une attitude à l'égard du choix de carrière. Ces échelles ou sous-dimensions sont regroupées en 5 dimensions. Le nombre de sous-dimensions varie d'une dimension à l'autre de même que le nombre d'énoncés varie d'une échelle à l'autre. Les énoncés sont formulés de façon à ce que les élèves puissent répondre en se situant sur une échelle bipolaire de 5 points.

Le tableau 7 permet d'identifier les 5 dimensions et les 16 sous-dimensions tout en reliant chaque sous-dimension à sa dimension. Il nous fournit aussi le nombre d'énoncés utilisés pour mesurer chaque sous-dimension ainsi que la répartition des énoncés selon le caractère positif ou négatif de leur formulation. On y retrouve aussi les résultats bruts minima et

TABLEAU 7

Description de l'instrument

DIMENSIONS	SOUS-DIMENSIONS	NOMBRE ÉNONCÉS	RÉSULTATS BRUTS		NBRE ENONCÉS PAR PÔLE	
			Maxima	Minima	Positif	Négatif
1. L'avenir	1.1 Contrôle interne-externe	11	55	11	5	6
	1.2 Structure	11	55	11	6	5
	1.3 Degré de difficulté	7	35	7	3	4
	1.4 L'étendue	9	45	9	5	4
2. L'environnement	2.1 La famille	8	40	8	4	4
	2.2 Le groupe de pairs	11	55	11	4	7
3. Connaissance de soi	3.1 Connaissance de ses intérêts	8	40	8	3	5
	3.2 Connaissance de ses aptitudes	9	45	9	4	5
	3.3 I-A choix	10	50	10	5	5
	3.4 Estime de soi	13	65	13	4	9
4. Monde du travail	4.1 Signification du travail	9	45	9	4	5
	4.2 Perception du marché du travail	12	60	12	5	7
	4.3 Connaissance du monde du travail	11	55	11	5	6
5. Monde scolaire	5.1 Activité-passivité	8	40	8	5	3
	5.2 Utilité des études	10	50	10	5	5
	5.3 Intérêts pour les études	8	40	8	4	4
TOTAL :		155			71	84

maxima pour chacune des 16 sous-dimensions.

Échelle de vérification

En plus des 16 échelles déjà identifiées, nous avons développé une échelle de vérification afin de nous assurer de la valeur des réponses individuelles. Cette échelle est constituée de 6 paires d'énoncés; le deuxième énoncé de chaque paire est une reformulation du contenu que l'on retrouve dans le premier énoncé de la même paire. Il est donc possible de s'attendre à des différences minimes entre les réponses aux deux énoncés d'une même paire.

Pour chaque répondant, nous additionnons donc les différences absolues (6) obtenues pour chaque paire d'énoncés. Nous allouons une différence moyenne de 1 par paire d'énoncés pour un total de 6 à l'échelle de vérification. Toutefois, lorsqu'un répondant obtient un résultat de 7 ou plus à l'échelle de vérification, nous lui suggérons de revoir ses réponses avec l'administrateur du questionnaire (voir chapitre sur l'administration et correction).

Le tableau 8 présente les énoncés jumelés ainsi que les échelles auxquelles ils appartiennent.

TABLEAU 8

Description de l'échelle de vérification

Énoncés jumelés	Échelle
84 - 140	1.1
62 - 86	1.2
67 - 145	2.2
115 - 133	3.4
78 - 101	4.3
31 - 155	5.3

Nous avons utilisé cette échelle de vérification auprès de différentes catégories de répondants et le tableau 9 illustre les résultats obtenus. Globalement, on constate que les élèves de l'enseignement collégial répondent mieux que les élèves de l'enseignement secondaire, alors que les filles répondent mieux que les garçons.

Signalons que les paires faisant partie de l'échelle de vérification ont été sélectionnées parmi un plus grand nombre de paires retenues initialement. La sélection a été faite à partir de l'analyse des distributions des différences pour chacune des paires initialement retenues. De plus, nous avons constaté une augmentation des coefficients de fidélité test-retest et des coefficients d'homogénéité interne lorsqu'on excluait des analyses les répondants ayant obtenu un résultat de 7 et plus à l'échelle de vérification.

Auto-correction et établissement des profils

Le questionnaire a été conçu de façon à permettre l'auto-correction par le répondant et, par le fait même, l'obtention immédiate de résultats. Ces aspects du questionnaire devraient, à notre avis, contribuer à augmenter la qualité des réponses.

Après avoir calculé son résultat brut sur chacune des 16 sous-dimensions, le répondant peut tracer son profil des résultats bruts convertis qui lui fournit des indications précises quant à ses attitudes les plus élevées et les plus basses et quant à leur intensité. Les résultats bruts convertis sont tous présentés sur un intervalle allant de 20 à 100, alors que les résultats bruts non convertis étaient présentés sur des intervalles variant d'une échelle à l'autre selon le nombre d'énoncés. Le mécanisme de conversion des résultats bruts consiste, pour chaque échelle, à diviser le résultat brut du répondant par le nombre d'énoncés dans l'échelle et à multiplier

TABLEAU 9

Nombre de répondants obtenant 7 et plus à l'échelle de vérification

Catégorie de répondants	Nombre de répondants avec 7 et plus	Pourcentage de répondants avec 7 et plus
Ensemble des répondants (N=2004)	184	9.2
Ensemble des filles (N=1056)	90	8.5
Ensemble des garçons (N=948)	94	9.9
Ensemble du secondaire (N=999)	113	11.3
Ensemble du collégial (N=1005)	71	7.1

le quotient ainsi obtenu (se situant nécessairement entre 1 et 5) par 20 pour transposer le résultat du répondant sur une échelle de 20 à 100.

On peut exprimer le mécanisme de conversion par l'équation suivante:

$$RBC_{ie} = RB_{ie} / NB_{e} \quad x \quad 20 \qquad (1)$$

où RBC_{ie} représente le Résultat Brut Converti du sujet «i» à l'échelle «e»

RB_{ie} représente le Résultat Brut du sujet «i» à l'échelle «e»

NB_{e} représente le Nombre d'Énoncés à l'échelle «e»

$i = 1, \ldots\ldots, N$

$e = 1, \ldots\ldots, 16$

N = Nombre de sujets

Le répondant peut ensuite tracer un autre profil qui le situe sur chacune des échelles par rapport à un échantillon provincial de 1521 répondants de la quatrième secondaire à la troisième du collégial. Pour chacune des échelles, le répondant obtient un score T qui exprime sa position relative par rapport à l'échantillon provincial. Les scores T ont une moyenne de 50 et un écart-type de 10. Ainsi, si le répondant «i» obtient un score T de 60 à l'échelle «e», cela signifie que son résultat à l'échelle «e» le situe à un écart-type au-dessus de la moyenne obtenue, pour cette échelle, par l'ensemble des répondants de l'échantillon provincial (Voir Normes annexe 6).

On peut décrire le score T par les équations suivantes:

$$Z_{ie} = (X_{ie} - M_{e}) \; / \; ET_{e} \qquad (2)$$

$$T_{ie} = 50 + 10 \, Z_{ie} \qquad (3)$$

où T_{ie} représente le score T du sujet «i» à l'échelle «e»,

Z_{ie} représente le score Z du sujet «i» à l'échelle «e»,

X_{ie} représente le Résultat Brut du sujet «i» à l'échelle «e»,

M_e représente la Moyenne de l'échelle «e».

ET_e représente l'Ecart-Type de l'échelle «e»,

$i = 1, \ldots\ldots, N$

$E = 1, \ldots\ldots, 16$

N = Nombre de sujets

Le tableau 10 fournit une description de l'échantillon utilisé pour établir les normes en scores T. Signalons d'abord que cet échantillon comprenait initialement 1680 répondants dont 159 ont été mis de côté parce qu'ils obtenaient un résultat de 7 et plus à l'échelle de vérification. Nous y retrouvons environ 58% qui sont de quatrième et de cinquième secondaire et 42% des élèves qui sont de l'enseignement collégial, ce qui correspond d'assez près à la répartition provinciale des élèves pour l'ensemble des classes visées.

TABLEAU 10

Description de l'échantillon utilisé pour établir les normes en scores T.

Catégories de répondants	Filles N=818	Garçons N=703	Total N=1521
Quatrième secondaire	259	262	521
Cinquième secondaire	203	158	361
Première du collégial	197	136	333
Deuxième du collégial	119	116	235
Troisième du collégial	38	28	66

Nous avions initialement envisagé la possibilité d'offrir des normes différenciées selon le sexe et l'ordre d'enseignement mais l'analyse des moyennes obtenues par les répondants de ces divers groupes nous a dissuadé de procéder ainsi puisque les différences de moyennes entre les groupes étaient très minces, tant entre les garçons et les filles qu'entre les élèves de l'enseignement collégial et secondaire.

Les principaux résultats des analyses d'item

Pour les analyses d'item, nous avons utilisé les réponses de 1820 répondants qui, parmi 2004, avaient obtenu un résultat de 6 ou moins à l'échelle de vérification. Ces nombres sont plus élevés que dans le cas des normes parce que nous avions alors dû procéder à une ponction dans l'échantillon initial de 2004 répondants afin d'arriver à un échantillon de 1680 répondants qui soit fidèle à la répartition provinciale des élèves selon les ordres d'enseignement visés.

Dans le cas des analyses d'item, nous avons préféré utiliser les réponses de tous les répondants disponibles quitte à nous éloigner un peu de la répartition provinciale selon les ordres d'enseignement visés. En pratique, les 299 répondants additionnels proviennent de l'enseignement collégial et contribuent à une surreprésentation de ce niveau dans l'échantillon utilisé pour les analyses d'item.

Le tableau 11 présente les principaux résultats des analyses d'item pour les 16 sous-dimensions et pour les 5 dimensions. On y constate que les coefficients ALPHA se situent majoritairement au-dessus de .80 et que même le plus faible (.68) est à l'intérieur des limites acceptables, surtout si l'on tient compte du fait que l'échelle 2.1 ne comprend que 8 énoncés.

TABLEAU 11

Résultats globaux de l'analyse d'item

N=1820

Echelles / Dimensions	Moyenne	Ecart-type	Coef. Alpha
1.1	45.23	5.98	.79
1.2	39.13	8.65	.89
1.3	22.88	4.75	.71
1.4	32.41	6.19	.75
2.1	32.19	4.58	.68
2.2	47.38	5.79	.74
3.1	30.32	5.85	.83
3.2	32.98	6.44	.85
3.3	42.25	4.87	.74
3.4	50.55	8.54	.87
4.1	37.82	4.97	.78
4.2	39.42	8.92	.86
4.3	37.74	7.75	.86
5.1	30.39	5.91	.84
5.2	41.03	6.05	.83
5.3	31.49	5.56	.86
1	139.63	19.02	.90
2	79.57	8.97	.80
3	156.10	21.56	.93
4	114.99	16.71	.89
5	102.90	15.34	.92

Une étude des indices de discrimination calculés pour les 155 énoncés des 16 sous-dimensions nous indique que 83% de ces indices ont une valeur plus grande ou égale à .40, alors que seulement 3 énoncés sont légèrement plus faibles que .30 (annexe 5).

La fidélité test-retest des diverses échelles

Nous avons procédé à une étude de la fidélité test-retest auprès de 123 élèves auxquels nous avons réadministré le questionnaire après 14 jours (94 élèves) ou après 7 jours (29 élèves); 73 de ces élèves provenaient de la quatrième secondaire, alors que les autres provenaient des classes de l'enseignement collégial.

TABLEAU 12

Nous avons calculé les corrélations entre les résultats obtenus par les 123 élèves lors de la 1re administration du questionnaire et leurs résultats lors de la 2e administration. Dans le cas des 5 dimensions, nous obtenons des corrélations variant entre .57 et .79. Dans le cas des 16 sous-dimensions, les corrélations varient entre .36 et .84 avec une médiane à .715. Après avoir éliminé 25 répondants en raison de leurs résultats trop élevés à l'échelle de vérification, nous avons recalculé les corrélations avec les 98 répondants résiduels. Dans le cas des 5 dimensions, les corrélations varient maintenant entre .64 et .87. Dans le cas des 16 sous-dimensions, les corrélations varient maintenant entre .51 et .87 avec une médiane à .775.

Intercorrélations et analyses factorielles

En utilisant les réponses des 1820 élèves retenus pour les analyses d'item, nous avons calculé les intercorrélations

entre les diverses dimensions et sous-dimensions. Le tableau 12 présente les résultats de ces calculs qui nous permettent de constater d'assez fortes corrélations entre les dimensions 1, 3 et 4 ainsi qu'entre la plupart des sous-dimensions de ces trois dimensions. Afin d'obtenir une appréciation empirique de la structure du domaine inventorié, nous avons procédé à des analyses factorielles de la matrice de corrélations entre les 16 sous-dimensions.

Nous avons retenu une solution à trois facteurs à partir de la courbe des valeurs caractéristiques. Le premier facteur est beaucoup plus important que les deux autres puisqu'il explique 44% de la variance totale et 75.7% de la variance commune, alors que le deuxième facteur explique 10% de la variance totale et 13.7% de la variance commune, tandis que le troisième facteur explique 9.1% de la variance totale et 10.6% de la variance commune.

Une analyse sommaire de la matrice de saturations factorielles obtenue après la transformation orthogonale de type «varimax» nous permet de constater que le deuxième facteur est presqu'exclusivement défini par les 3 sous-dimensions de la cinquième dimension avec une contribution importante de la sous-dimension 4.1. Quant au troisième facteur, il est principalement défini par les 2 sous-dimensions de la deuxième dimension.

Finalement, le premier facteur est principalement défini par les sous-dimensions 1.1, 1.2, 1.3, 3.1, 3.2, 3.4, 4.2 et 4.3. Ces résultats indiquent qu'il serait statistiquement possible de fusionner certaines sous-dimensions et dimensions sans perdre trop d'information. Nous préférons tout de même conserver les 5 dimensions et les 16 sous-dimensions actuelles parce que ce découpage conceptuel a une validité théorique et présente des avantages considérables pour l'interprétation des résultats individuels.

TABLEAU 12

Corrélations Inter-Échelles (Dimensions et Sous-Dimensions)

N=1820

	1.1	1.2	1.3	1.4	1	2.1	2.2	2	3.1	3.2	3.3	3.4	3	4.1	4.2	4.3	4	5.1	5.2	5.3	5
1.1	1.00	.57	.52	.17	.76	.31	.41	.43	.54	.48	.53	.60	.65	.45	.52	.48	.63	.41	.40	.42	.47
1.2		1.00	.64	.27	.88	.13	.25	.23	.75	.66	.30	.78	.78	.37	.54	.71	.73	.40	.40	.42	.47
1.3			1.00	.13	.74	.15	.23	.23	.54	.53	.28	.63	.62	.31	.62	.51	.66	.38	.31	.37	.40
1.4				1.00	.53	-.01	.07	.04	.17	.16	.11	.18	.20	.29	.07	.26	.25	.19	.22	.15	.22
1					1.00	.20	.33	.32	.70	.64	.42	.76	.78	.49	.59	.68	.78	.47	.46	.46	.53
2.1						1.00	.49	.83	.20	.18	.31	.27	.28	.16	.13	.13	.18	.13	.09	.11	.13
2.2							1.00	.90	.34	.30	.38	.40	.43	.33	.22	.24	.32	.25	.26	.25	.29
2								1.00	.32	.29	.41	.40	.42	.29	.21	.22	.30	.23	.21	.22	.25
3.1									1.00	.79	.37	.80	.91	.38	.44	.65	.65	.43	.39	.44	.48
3.2										1.00	.32	.72	.87	.30	.43	.59	.59	.41	.32	.35	.41
3.3											1.00	.40	.58	.45	.28	.27	.41	.33	.36	.34	.39
3.4												1.00	.92	.42	.55	.66	.72	.45	.43	.46	.51
3													1.00	.46	.53	.68	.73	.48	.45	.48	.54
4.1														1.00	.26	.39	.62	.44	.51	.50	.55
4.2															1.00	.44	.82	.23	.25	.28	.29
4.3																1.00	.82	.40	.41	.40	.46
4																	1.00	.44	.47	.48	.53
5.1																		1.00	.58	.65	.85
5.2																			1.00	.72	.88
5.3																				1.00	.90
5																					1.00

CHAPITRE IV

ADMINISTRATION ET CORRECTION

À qui s'adresse le questionnaire?

Ce questionnaire s'adresse aux élèves inscrits au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (quatrième et cinquième secondaire) ou à l'enseignement collégial (première, deuxième, troisième du collégial). Le Q.I.P.I.E. a été conçu pour ces élèves et les études psychométriques ont été réalisées grâce à la collaboration de groupes d'élèves de ces classes.

Matériel requis

Chaque répondant recevra pour répondre au Q.I.P.I.E.:

- un Questionnaire d'Identification des Perceptions Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.) de 155 énoncés (voir annexe 1);
- une feuille de réponses, détachable qui comprend aussi la feuille des résultats de l'élève (voir annexe 2);
- deux crayons ou deux stylos à bille;

Dans un deuxième temps, chaque répondant recevra pour la correction du Q.I.P.I.E.:

- un cahier-profils, spécialement conçu (voir annexe 3).

Instructions pour l'administration

Le Q.I.P.I.E. peut être administré en groupe ou individuellement. Dans un cas comme dans l'autre les procédures demeurent les mêmes.

Dans un premier temps, l'administrateur explique brièvement la nature, les objectifs de l'instrument et distribue le matériel requis pour répondre au questionnaire. Il lira ensuite attentivement, avec les répondants, les directives apparaissant sur la première page du questionnaire. Chaque répondant doit fournir sur sa feuille de réponses les renseignements demandés et compléter les exemples.

Notez bien qu'il faut répondre spontanément à la question «Ton choix de carrière est-il déjà fait?». Si le répondant indique «oui» il doit indiquer lequel. Ne pas insister auprès des répondants pour qu'ils en indiquent un; s'ils disent avoir des idées mais ne savent pas laquelle indiquer, il faut alors leur mentionner de choisir la case «non».

De plus, il serait bon de mentionner dès le départ que certaines questions se ressemblent. Cependant chacune comporte une nuance. La meilleure manière de procéder est de répondre à chaque question sans se soucier des réponses précédentes.

Enfin s'assurer que les consignes sont bien comprises par tous les répondants avant qu'ils ne commencent à répondre aux questions.

Si l'administration se fait en groupe, il serait souhaitable de vérifier si les répondants travaillent avec soin et répondent adéquatement; la correction en sera d'autant facilitée.

Vous remarquerez qu'il n'y a pas d'espace prévu sur la

feuille de réponses pour indiquer le nom du répondant. Cette omission volontaire est une façon de s'assurer de la confidentialité des résultats. Le répondant sera ainsi le seul à connaître ses résultats. Cependant nous avons prévu, pour des fins de recherche, des espaces pour indiquer le numéro de l'organisme et un numéro séquentiel. L'administrateur du Q.I.P.I.E. pourrait, s'il le désire, attribuer un numéro à chaque répondant. Dans toute utilisation du Q.I.P.I.E. il faudra garantir l'anonymat au répondant.

Temps alloué aux répondants

Il n'y a pas de temps limite pour répondre aux 155 questions. En moyenne, les répondants complètent la tâche en 30-35 minutes. Il est à noter qu'en quatrième secondaire le temps requis est un peu plus long, alors qu'à l'enseignement collégial l'administration du questionnaire prend moins de temps.

Si un répondant a besoin de beaucoup plus de temps, nous suggérons d'en chercher les raisons; peut-être manque-t-il de spontanéité.

Remarques particulières

Lors de l'expérimentation au Québec, des collaborateurs nous ont rapporté que les élèves inscrits en quatrième secondaire avaient plus de difficulté à saisir le sens de certaines questions ou à comprendre certains mots comme: stimulant, épanouir, actif, flou, optimiste. De plus, quelques élèves de cette classe se fatiguent vite, considèrent la tâche trop longue à compléter et ont tendance à bâcler les dernières questions. L'administration aux élèves de quatrième secondaire devra être rigoureusement surveillée et l'interprétation des profils nuancée.

Instructions pour la correction

L'élève peut procéder lui-même à la correction du Q.I.P.I.E. sur sa feuille des résultats. Les directives de correction sont indiquées au dos de cette feuille; il s'agit de les suivre attentivement. En moyenne les élèves ont besoin d'environ 15 minutes pour effectuer la correction.

Trois principales étapes sont à respecter pour arriver à tracer les profils:

1° calculer les résultats bruts pour chacune des 16 échelles (16 résultats);

2° calculer le coefficient de validité;

3° transformer à l'aide du cahier-profils les résultats bruts en résultats convertis, pour le profil des résultats bruts convertis et en scores T, pour le profil normatif.

Calcul des résultats bruts

Les chiffres encerclés, à chaque énoncé de chacune des échelles (1.1 à 5.3) sur la feuille des résultats représentent le nombre de points obtenus par question. Il faut donc additionner pour chacune des échelles, ces chiffres encerclés afin d'obtenir un résultat brut par échelle.

Vous remarquerez que chaque échelle, sur la feuille de résultats, est séparée par une ligne horizontale où le numéro de l'échelle apparaît au tout début et après la colonne du coefficient de validité à: NO. DE L'ÉCHELLE. Ainsi pour l'échelle 1.1, il faudra additionner les chiffres encerclés aux questions 1, 32, 59, 83, 105, 123, 140, 2, 33, 60, 84 et reporter le total à l'endroit approprié dans la colonne RÉSULTATS BRUTS. Il y a donc 16 additions à faire et à reporter à l'espace prévu. Le tableau 7 montre les résultats minima et

maxima de chaque échelle.

Au moment de la correction, si un élève se rend compte qu'il n'a pas répondu à un énoncé, la valeur 3 sera attribuée à cet énoncé pour compléter le calcul de l'échelle en question. Cette éventualité ne devrait se produire que très rarement.

Si l'administration et la correction se font en groupe, nous recommandons que chaque élève fasse vérifier ses calculs par son voisin. Ceci permettra de réduire les erreurs.

Calcul du coefficient de validité

Le coefficient de validité est une mesure qui a pour but de vérifier la façon de répondre de l'élève. À l'intérieur d'une même échelle, les réponses aux questions marquées d'un astérisque (*) devraient être sensiblement les mêmes. Pour calculer le coefficient de validité, le répondant doit faire la différence des résultats aux deux questions identifiées par un astérisque (*). Il faut toujours soustraire le plus petit résultat du plus grand. Donc, pour une échelle donnée, le résultat du coefficient de validité se situera entre 0 et 4. Voici les énoncés jumelés et les échelles auxquelles ils appartiennent:

Enoncés	Échelle
84 - 140	1.1
62 - 86	1.2
67 - 145	2.2
115 - 133	3.4
78 - 101	4.3
31 - 155	5.3

Il y a donc 6 soustractions à effectuer et à reporter à l'endroit approprié. Ensuite, il faut additionner l'ensemble de ces résultats et inscrire le total dans l'espace se

trouvant au bas de la colonne. Un total de 7 ou plus peut signifier que:

- le répondant a fait des erreurs dans son choix de réponses;
- le répondant n'a pas bien compris les consignes;
- le répondant a répondu au hasard;
- le répondant n'a pas bien suivi l'ordre numérique (décalage entre le questionnaire et la feuille de réponses).

Dans un tel cas, il faudrait tenter de revoir les réponses de l'élève.

Transformation des résultats bruts en résultats convertis (profil des résultats bruts convertis) et en scores T (profil normatif)

À cette étape l'élève devra avoir en main le cahier-profils (voir annexe 3). Ce petit cahier de 4 pages présente d'abord des renseignements généraux sur la signification du questionnaire, le coefficient de validité et explique la différence entre les deux profils (profil des résultats bruts convertis, page 3; profil normatif, page 4). La page 2 de ce cahier présente brièvement de courtes définitions relatives aux différentes échelles du questionnaire.

Nous avons choisi d'illustrer les résultats obtenus au questionnaire de deux façons différentes. Le profil des résultats bruts convertis permet à l'élève d'examiner ses résultats, non pas en se comparant à un groupe mais plutôt en observant les variations entre les différentes échelles, en fonction de critères absolus qui sont en fait les définitions théoriques de chacune des sous-dimensions (voir chapitre II). Comme les échelles n'ont pas toutes le même nombre d'énoncés nous avons tout simplement ramené les résultats bruts sur une

échelle de 20 à 100. Cette transformation permet de ramener toutes les échelles sur une base commune permettant de comparer entre eux les résultats aux différentes échelles.

L'élève inscrit sur le profil des résultats bruts convertis la date d'administration du questionnaire, son numéro séquentiel s'il y a lieu et le résultat obtenu au coefficient de validité. Ensuite il reporte à l'endroit approprié sur le profil le résultat brut obtenu à chacune des échelles. Ce que nous pourrions appeler le «coeur» du profil fournit tous les résultats bruts possibles pour chacune des échelles, alors que de chaque côté du profil nous retrouvons les résultats convertis (de 20 à 100). L'élève peut donc tracer graphiquement son profil soit en rayant d'un trait de couleur son résultat brut, soit en colorant chacune des échelles jusqu'à la hauteur de son résultat brut (voir annexe 4).

Après l'examen attentif de ce premier profil l'élève peut ensuite comparer ses résultats à ceux obtenus par les élèves qui ont participé à l'expérimentation du questionnaire (voir échantillon tableau 10). Pour ce faire, il utilisera le profil normatif. L'élève procédera de la même manière qu'au profil de résultats bruts convertis. Il commence d'abord par compléter les renseignements généraux: la date, le numéro séquentiel et le résultat au coefficient de validité. Par la suite, il reporte son résultat brut à chacune des échelles à l'endroit approprié sur le profil normatif. Le «coeur» du profil se compose de tous les résultats bruts possibles, alors que de chaque côté nous retrouvons le résultat correspondant en scores T (moyenne de 50, écart-type de 10). L'élève tracera graphiquement son profil. Pour une échelle donnée, s'il obtient un score T de 60, il se situe à un écart-type au-dessus de la moyenne obtenue par les participants à l'expérimentation provinciale, alors qu'un score T de 40 se situe à un écart-type au-dessous de la moyenne.

Une fois que l'élève aura tracé et examiné attentivement ses deux profils, il pourra les comparer et dégager de cette comparaison ses propres conclusions.

CHAPITRE V

CADRE D'INTERVENTIONS

En guise d'introduction à ce chapitre, il est nécessaire d'insister sur la manière de l'aborder. Il faudra se rappeler qu'il s'agit essentiellement de réflexions et de spéculations sur un cadre d'interventions s'inspirant du modèle d'orientation professionnelle proposé (chapitre I).

Nous présenterons ici de nombreuses idées tirées de travaux relativement récents portant sur les processus d'orientation et d'autres domaines connexes. Il s'agit souvent d'un survol de ces questions et pas nécessairement d'une étude en profondeur. Le lecteur restera peut-être sur son appétit, ce que nous espérons un peu puisqu'il n'en sera que plus tenté d'approfondir les idées qui l'intéressent.

Nous avons reconnu, au début du présent document, que le jeune adulte est dans une période de développement personnel intense et que sa démarche d'orientation professionnelle fait partie de son développement global. Nous avons également mentionné que c'est à partir de la perception que l'individu a de l'environnement et de lui-même qu'il établira ses besoins, élaborera ses buts professionnels, déterminera son projet d'actions pour atteindre ces buts, puis s'engagera dans son projet d'actions. L'individu se construit donc un monde à lui selon ses différentes perceptions (Nuttin, 1980 a; Glasser, 1982; Garneau et Larivey, 1979) qui dirigeront ses actions et qui sont à la base du processus d'orientation professionnelle (St-Louis et Vigneault, 1982).

En effet, à la première étape du modèle d'orientation professionnelle que nous proposons (voir tableau 1) le jeune adulte doit, grâce à ses fonctions cognitives, percevoir sa situation actuelle (lui-même et son environnement) avant d'établir ses besoins en orientation. Or, l'instrument proposé ici tente, par ses différentes dimensions d'identifier des perceptions qui, selon leur nature, peuvent, croyons-nous, favoriser ou ralentir le processus d'orientation professionnelle du jeune adulte. Ces perceptions peuvent être le résultat du bilan personnel d'un individu en situation ou en interaction avec son milieu. Souvent ces perceptions contiennent en elles-mêmes des stratégies d'intervention ou des pistes d'action. Ainsi, si un individu constate qu'il ne connaît pas bien ses intérêts, il pourra les préciser grâce à un travail de réflexion. D'autres pourraient dire qu'ils ne voient pas l'utilité des études qu'ils ont entreprises et réaliser qu'en aucun temps on ne leur montre l'application concrète des connaissances transmises; ils pourront peut-être demander que l'on fasse davantage ressortir ce lien. Enfin certains pourraient constater qu'ils subissent des pressions familiales trop fortes concernant leurs choix et demander de l'aide pour corriger la situation.

D'autre part, il est possible que certaines perceptions résultent d'un bilan personnel inadéquat ou d'une analyse faussée de la situation. De telles perceptions se caractérisent par une distorsion de la vision de soi en situation. Nous attribuons à ces perceptions l'appellation d'«idées fausses».

Précisions au sujet des idées fausses

Nous empruntons à Peavy (1981) l'expression «idées fausses» pour désigner les perceptions qui peuvent contribuer à

ralentir le processus d'orientation professionnelle. Peavy (1981) prête à cette expression un cadre très large qui comprend «les opinions, les concepts, les attitudes, les préjugés, les perceptions et les sentiments» (p. 79) qu'entretient un individu quant à différents aspects de sa vie et qui nuisent à son développement.

Afin de mieux cerner ce qu'on entend par idées fausses en orientation, nous tenterons d'expliquer, en partie du moins, comment celles-ci peuvent se former et influencer les actions d'un individu. Puis nous verrons comment les idées fausses en orientation peuvent influencer le choix d'une profession.

Plusieurs auteurs (Peavy, 1981; Beck, 1976; Cormier et Cormier, 1979; Ellis, 1977; Goldfried et Davison, 1976; Raimy, 1975; Goldfried et Goldfried, 1980; Werner, 1982) expliquent qu'un individu peut avoir des pensées ou avoir adopté des attitudes qui, pour divers motifs, sont inadéquates et qui influencent son comportement. Par exemple, les manifestations d'émotions qui entraînent, entre autres, la dépression, le sentiment de culpabilité, l'apathie et la peur sont les conséquences d'idées fausses qu'entretient l'individu à son égard, à l'égard des autres et de l'environnement. Ces idées fausses limiteront considérablement et d'une manière irréaliste les actions dans lesquelles l'individu pourrait s'engager (Peavy, 1981; Raimy, 1975). Elles peuvent bloquer l'apprentissage et le rendement de l'individu, influencer son style de vie par la déformation des buts envisagés (Raimy, 1975).

Il faut aussi noter que l'individu n'est pas nécessairement conscient de ses idées fausses (Beck, 1976; Cormier et Cormier, 1979; Goldfried et Davison, 1976; Goldfried et Goldfried, 1980; Mallow, 1981; Janis et Whelles, 1980). En fait, elles sont si bien apprises qu'elles influencent automatiquement le comportement de l'individu sans que celui-ci ait à

y penser. C'est là en définitive que les idées fausses auront le plus de pouvoir ou d'emprise. Ces idées fausses se reflètent souvent par la présence d'émotions provoquant le trouble chez un individu (Raimy, 1975) ou par des expressions comme «je dois», «je devrais» (Ellis, 1977) qui peuvent indiquer la présence d'interprétations erronées de la réalité environnante ou de soi en situation. L'individu plus sensible à cette notion d'idées fausses serait donc en meilleure position pour contrôler ses différentes perceptions et par le fait même ses actions.

Enfin, Peavy (1981) explique que les idées fausses peuvent être superficielles ou ancrées profondément, mais qu'elles contribuent toutes à limiter la gamme des comportements qu'un individu peut apprendre. En définitive, il semble que notre comportement dépende de notre vision de la réalité (Ellis,1977; Glasser, 1982; Goldfried et Davison, 1976; Cormier et Cormier, 1979; Morelli et Lori, 1982; Garneau et Larivey, 1979; Werner, 1982) et qu'en conséquence, des perceptions inadéquates vont engendrer des comportements inadéquats.

Or, il semblerait que la vision qu'un individu a de la réalité soit étroitement liée à son niveau de développement intellectuel. Nuttin (1980 a) explique à ce sujet que «c'est la saisie de signification qui, chez le sujet codétermine sa perception de la situation» (p. 121) et que la perception de cette situation sera plus ou moins complexe selon le niveau de développement intellectuel du sujet.

De plus, comme le laisse entendre Huteau (1982), le mode de pensés (processus cognitif) de l'individu peut être à l'origine de la formation d'idées fausses. En effet, il mentionne que l'organisation des représentations (perceptions) que se construit l'individu peut conduire à des «déformations de la réalité». Certaines informations perçues seront sous-estimées alors que d'autres seront surestimées. De plus, Huteau

(1982) explique qu'à partir de l'adolescence, le jeune ne se contente plus de réduire, d'organiser l'information qu'il possède, mais qu'il fera aussi de l'extrapolation à partir du connu et cela en se basant sur son mode de pensée.

Ce mode de pensée (processus cognitif) peut entre autres amener l'individu à déformer la réalité, à se construire des représentations déséquilibrées de lui-même et de son milieu, à faire de fausses extrapolations, bref à se construire des «représentations erronées» (Huteau, 1982) ou idées fausses qui conduiront l'individu à des projets professionnels irréalisables et à des comportements inadéquats.

Huteau (1982) croit donc que le mode de pensée d'un individu «joue vraisemblablement un rôle important dans la construction de la représentation de soi et des métiers» (p. 113) et qu'il n'est pas sans rapport avec la création, le maintien ou l'abandon d'idées fausses en orientation. Plus le développement cognitif serait avancé, moins l'emprise d'idées fausses serait grande puisque l'individu serait plus en mesure d'observer, d'analyser, d'évaluer et de synthétiser ses perceptions. Nous verrons d'ailleurs, un peu plus loin, l'importance pour le conseiller de tenir compte du développement intellectuel de l'individu au cours du processus d'orientation.

Nous avons retenu pour l'élaboration de l'actuel instrument de mesure (Q.I.P.I.E) les principaux aspects reconnus par la littérature, comme étant des variables importantes en orientation. Nous en avons fait 5 dimensions découpées en 16 sous-dimensions (tableau 7). Rappelons-nous que c'est le fait de saisir l'unité «Individu perçu - Environnement perçu» qui est à la base du processus d'orientation professionnelle et qui influencera l'action de l'individu dans le processus d'orientation (St-Louis et Vigneault, 1982). Or, si le jeune adulte entretient des idées fausses au sujet des différents domaines (sous-dimensions) de perceptions mesurées par le Q.I.P.I.E.,

la qualité de ses décisions professionnelles risque d'être compromise.

Pour mieux situer le lecteur, voyons comment peuvent se formuler quelques idées fausses en orientation. Il est important de noter que cette liste n'est pas exhaustive. En effet, les formulations et les contenus de ces idées fausses peuvent, selon le caractère particulier de l'individu, se manifester de différentes façons (Ellis, 1977; Cormier et Cormier, 1979; Werner, 1982).

DIMENSION	IDÉES FAUSSES
L'avenir	Percevoir l'avenir comme étant l'effet du hasard. L'individu ne voit pas de relation causale entre ses actions présentes et ses aspirations professionnelles.
	Perspective d'un avenir peu brillant.
	Sentiment d'impuissance face à l'avenir.
Environnement	Se percevoir comme dépendant de sa famille ou de ses amis pour son choix d'orientation.
	Se percevoir comme une personne terrible si on ne choisit pas l'orientation privilégiée par les parents.

(suite)

DIMENSION	IDÉES FAUSSES
Connaissance de soi	Croire en la fixité des intérêts et des aptitudes.
	S'attendre à des manifestations éclatantes de ses intérêts et de ses aptitudes.
	Se percevoir comme un éternel indécis.
	Refus de reconnaître ses intérêts et aptitudes.
	Se sentir incompétent pour la détermination de ses choix et ce, indépendamment de ses efforts.
	Dévalorisation de soi.
	Refuser sa responsabilité face au choix («c'est le conseiller qui m'a dit d'aller là-dedans»).
	Ignorer ses intérêts et aptitudes (l'ignorance joue le même rôle que les idées fausses; Peavy, 1981).
Le travail	Perdre l'espoir de se tailler une place dans le monde du travail.
	Concevoir le travail comme strictement ennuyeux.

(suite)

DIMENSION	IDÉES FAUSSES
Le travail (suite)	Associer routine et travail
	Mal évaluer ses connaissances sur le monde du travail.
	Croire au caractère dogmatique de l'information reçue concernant le monde du travail.
	Recherche d'une seule voie possible pour soi dans le monde du travail.
Monde scolaire	Fatalisme à l'égard des études et du rendement scolaire.
	Dramatisation et surpersonnalisation des situations d'échec.
	Certitude de l'inutilité des études surtout, si l'on y trouve de l'ennui.
	Croire en l'impossibilité de s'intéresser à ses études.
	Association de situations d'échec à l'évaluation de sa valeur personnelle ou de ses capacités (surtout en mathématiques et en sciences).

Ces quelques idées fausses en orientation peuvent produire

des impacts importants sur la démarche d'orientation professionnelle du jeune adulte. Elles peuvent contribuer à le rendre passif, saper sa motivation à déterminer ses choix, l'amener à des aspirations trop basses ou encore le convaincre de l'impossibilité de réaliser ses buts. Les idées fausses en orientation deviennent alors des sources d'indécision, d'entêtement dans des choix inadéquats, etc. Elles contribuent donc à ralentir ou à bloquer le processus d'orientation professionnelle du jeune adulte.

En somme le Q.I.P.I.E. aide à clarifier certaines perceptions qu'entretient le jeune au sujet d'un certain nombre d'aspects (16 sous-dimensions) reliés à sa démarche d'orientation professionnelle. C'est entre autres avec ce matériel de base (perceptions) qu'il agira en vue de la détermination et la réalisation d'objectifs professionnels. Mais comme nous venons de le voir certaines perceptions peuvent provoquer un développement non fonctionnel. Le conseiller aura donc à se préoccuper des idées fausses en orientation; voyons auparavant comment nous situons son rôle.

Les actions et interventions du conseiller

Dans cette partie nous nous attarderons à quelques considérations importantes concernant la démarche d'orientation professionnelle: la prise en charge, les idées fausses, l'environnement, l'information et le développement cognitif. Nous tenterons, par la suite, de préciser quelques objectifs d'intervention et un cadre d'approche.

D'abord rappelons les éléments de base sur lesquels nous nous appuierons pour situer les actions et les interventions du conseiller:

- Le jeune adulte en pleine période de développement personnel en est à réorganiser, reformuler, les perceptions

qu'il a de lui-même (chapitre I);

- Les situations auxquelles il a à faire face changent rapidement: passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement collégial, contacts avec un entourage nouveau (professeurs, élèves, cours-matières), premières expériences de travail, etc;

- Le processus d'orientation professionnelle sera influencé par les perceptions de soi et de l'environnement. Parmi ces perceptions certaines peuvent être erronées et contribueront à ralentir ou à bloquer le processus.

Le jeune adulte se trouve en situation d'apprentissage; il apprend à se connaître, à se comprendre et à reconnaître le caractère évolutif de son existence. Il apprend aussi à remettre en question ses choix de carrière. Il réalise que ses objectifs peuvent changer en fonction de son évolution personnelle.

Ces constatations nous amènent à situer le processus d'intervention du conseiller comme étant un processus d'éducation ou de rééducation (Peavy, 1981; Glasser, 1982; Cormier et Cormier, 1979) où l'ensemble des interventions deviennent des situations d'apprentissage. Glasser (1982) résume bien cette idée lorsqu'il mentionne que «Notre système de comportement est un système d'apprentissage et la thérapie une situation d'enseignement» (p. 282).

Le conseiller a donc un rôle d'éducateur auprès de son client et la rencontre conseiller-client est une situation d'apprentissage et d'enseignement (Ellis: voir Peavy, 1981; Goldfried et Goldfried, 1980; Johnson, 1980; Garneau et Larivey, 1979). Cette vision du rôle du conseiller nous semble très pertinente et applicable au domaine de l'orientation.

Favoriser la prise en charge de l'individu (contrôle externe-interne)

Le conseiller pourrait avoir comme objectif d'indiquer au client les compétences qui l'aideront à la réalisation de ses buts afin qu'il devienne une personne autonome (qui détermine et contrôle lui-même sa propre vie) et équilibrée (qui tient compte de ses besoins et de ceux de sa collectivité) (Smith, 1982).

Si nous voulons favoriser, chez le jeune adulte la prise en charge (contrôle interne) de son processus d'orientation, nous croyons qu'un des facteurs les plus importants de l'emprise sur soi et sur l'environnement est le comprendre ce qui se passe en soi et dans l'environnement. Or, si le conseiller travaille à ce que le jeune adulte connaisse et comprenne mieux le caractère évolutif de son développement personnel et de son orientation professionnelle, il l'aidera à réorganiser, réajuster ses perceptions de lui-même et de son environnement. Il contribuera ainsi à le rendre plus sensible à ses ressources personnelles, à ses capacités d'adaptation, à son pouvoir d'action sur l'environnement et en conséquence, lui donnera la possibilité de devenir plus autonome dans sa démarche d'orientation professionnelle. Le jeune adulte aura aussi tendance à accorder plus d'importance au contrôle interne de son existence.

Par contre, le fait de croire à un contrôle externe (la fatalité, les autres) de son existence mène à une passivité générale (Rotter, 1966). Il semble donc que travailler à modifier la perception de l'attribution de causalité (contrôle externe vers un contrôle interne) chez le jeune adulte contribuerait à le rendre plus actif en ce qui concerne son développement. Il a d'ailleurs été démontré (Lefcourt, 1976) que les individus qui ont un contrôle interne sont en général plus perceptifs et réceptifs à l'environnement, analysent mieux l'in-

formation reçue et sont plus actifs vis-à-vis de leur environnement. Ainsi, une meilleure analyse de l'information sera moins susceptible de donner des idées fausses.

Ces aspects de la prise en charge et de l'action sont très bien mis en relief par Peavy (1982) dans sa définition du rôle du counselling qui est de:

> permettre aux clients de décider eux-mêmes de ce qu'ils feront en expliquant la nature des objectifs qui s'offrent à eux, de telle sorte qu'ils puissent choisir selon l'objectif suivant; d'agir délibérément et non pas uniquement selon les conditions de la situation; d'enseigner grâce à l'échange social (l'apprentissage, la communication) comment agir pour appliquer le plan d'action (si les actions ne font pas déjà partie du répertoire du client) (p. 39).

Se préoccuper des idées fausses en orientation

Le conseiller devrait aussi se préoccuper des idées fausses véhiculées par le jeune adulte quant à son orientation. Car celles-ci peuvent, comme nous l'avons expliqué plus haut, ralentir, bloquer le processus d'orientation professionnelle. Le conseiller devrait apprendre au jeune adulte à remplacer ses idées fausses en orientation (amenant ses démarches à l'échec et le rendant passif) par des idées plus rationnelles qui lui seront plus utiles et stimuleront son action. Ellis (voir Peavy, 1981) explique bien à ce sujet quel devrait être l'objectif du conseiller dans ses interventions, soit de «former (d'éduquer) les clients à observer, évaluer et modifier leur façon de penser (concepts, opinions, croyances ...) afin de diminuer l'anxiété» (p. 74) ainsi que les réactions vouées à l'échec ou pouvant lui nuire.

Tenir compte de l'environnement

L'environnement ou le contexte social du jeune adulte devrait être une préoccupation importante pour le conseiller et ce, pour deux raisons. Premièrement, il nous apparaît indispensable de toujours se rappeler que l'individu ne se comprend qu'en fonction de son environnement (voir chapitre I). Deuxièmement, comme l'individu est en interaction constante avec son environnement, il est nécessaire de se servir de ce contexte social pour favoriser son développement. Examinons un peu plus en détail l'ensemble de cette question.

Comme les actes d'un individu s'intègrent à son contexte social selon les circonstances, la motivation et les caractéristiques personnelles de cet individu (Peavy, 1982), le conseiller risque de faire fausse route en ne travaillant qu'auprès de celui-ci sans tenir compte de son environnement. À cet effet Vaillant (1980: voir Hopwood, 1982) nous fournit un éclairage intéressant quand il mentionne que:

> Il n'est pas prouvé que les transformations endogènes jouent un rôle supérieur à celui de la culture ou des relations humaines dans le développement de l'adulte. Plus les événements sociaux et historiques importants empiètent sur la vie d'un individu, plus son développement sera complexe et imprévisible. (p. 114).

Le conseiller devrait, dans ses interventions, tenir compte des rapports entre l'individu et son environnement parce que le développement de l'individu ne se produit qu'après «la synthèse des particularités de l'individu et du milieu» (Hopwood, 1982, p. 122).

Précédemment, nous insistions sur la nécessité de favoriser la prise en charge, un contrôle plus interne, ainsi que sur la modification des idées fausses. Voyons un peu plus en détail certains effets de l'environnement relatifs à ces aspects. Encourager un contrôle plus interne ne se fait pas

sans prendre conscience que le jeune adulte se trouve souvent dans un contexte social où il doit renoncer à plusieurs aspects de la vie adulte (sexualité, mariage, travail, autonomie ...) et se soumettre aux règles définies par les adultes qui l'entourent. Il vit ainsi une période prolongée de contrôle externe (Bedrosian, 1981). Son simple statut d'élève (Peavy, 1982) définit ce qui lui est «permis» de faire.

Quant aux idées fausses en orientation, il importe que le conseiller, dans ses différentes interventions, ne néglige pas l'influence considérable de l'environnement sur le maintien ou la modification de celles-ci (Peavy, 1981; Johnson, 1980). Car comme l'explique Peavy (1981) il est possible de faire l'erreur qui consiste à «insister uniquement (ou même surtout) sur l'apprentissage et le changement individuel sans tenir compte du renforcement et de l'influence que peut avoir sur l'individu le milieu social et culturel» (pp. 59-60).

Si le conseiller veut travailler, entre autres, à la modification d'attitudes, d'idées qu'entretient le jeune adulte au sujet de son orientation, il lui sera nécessaire, d'obtenir la participation du milieu en commençant, par exemple à le sensibiliser au principe des idées fausses en orientation. Les attitudes négatives ou idées fausses sont, comme l'explique Johnson (1980), influencées par les groupes auxquels l'individu veut appartenir. L'auteur mentionne que si les attitudes de l'individu sont conformes à celles de son groupe de référence (groupe social), elles seront renforcées, sinon l'individu recevra en quelque sorte une punition pour avoir des attitudes déviantes par rapport à celles du groupe. Le soutien du groupe devient donc important dans le maintien, le renforcement, l'abandon ou le changement de certaines attitudes. À cet effet Johnson (1980) donne un exemple qui montre bien l'impact du groupe sur le changement d'attitudes. Il mentionne que si un individu veut changer ses habitudes d'étude et que ses amis ont des attitudes plutôt négatives à

l'égard des études et des attitudes positives consistant à fréquenter un certain bar quand celui-ci étudie, il sera alors tenté d'aller passer tout son temps au bar en question. Quand il n'est pas au bar il est ridiculisé par son groupe d'amis. Face à cela l'auteur propose deux façons d'intervenir: soit changer la norme de référence du groupe, soit changer le groupe de référence de l'individu.

Nous voyons donc que le conseiller ne devrait jamais négliger l'influence des facteurs environnants sur l'individu en ce qui concerne la propension au changement ou la modification d'idées fausses en orientation.

L'intérêt du conseiller pour l'environnement ne se limite pas à reconnaître l'influence de ce dernier sur la prise en charge ainsi que sur la modification d'idées fausses. Il peut certainement se servir de la communauté pour accroître les échanges de l'individu avec celle-ci afin d'augmenter pour ce dernier les possibilités d'apprentissage et les occasions d'acquérir de l'expérience. D'ailleurs les possibilités d'apprentissage utiles à la démarche d'orientation du jeune adulte dans son environnement sont considérables. C'est dans son milieu (parents, amis ...) qu'il entendra le plus parler des exigences d'une profession, de relations de travail, de conditions de travail, etc., et c'est souvent au cours des différentes interactions qu'il a avec son milieu qu'il dressera ses plans d'avenir.

Fournir une information adéquate

Nous affirmions précédemment qu'un des facteurs les plus importants de l'emprise sur soi et l'environnement est de comprendre ce qui se passe en soi et dans l'environnement et ceci peut se réaliser, entre autres, par un accroissement de connaissances sur soi et l'environnement.

Un plus grand nombre de renseignements peut aider à reconnaître un certain nombre d'idées fausses sur soi, le travail, le marché du travail, etc. (Wise, Charner et Randour, 1978). Cependant, ces nouvelles informations peuvent aussi avoir l'effet contraire. Elles peuvent engendrer de nouvelles idées fausses chez le jeune adulte (Peavy, 1981). Tout dépendra de l'interprétation et de la signification qu'il attribuera à ces nouvelles informations.

Plusieurs auteurs nous fournissent à ce sujet certaines explications. D'une part, Katz, Norris et Pears (1978; voir Melnychuk, 1982) ont constaté que la sélection des informations dont l'individu tient compte dépend largement de facteurs personnels. D'autre part, Melnychuk (1982) mentionne que plusieurs études signalent que «les connaissances déjà acquises sur un sujet déterminent la façon dont les nouveaux renseignements seront compris» (p. 12). Dans le même ordre d'idée, Bransford et Johnson (1973: voir Melnychuk, 1982) ont démontré que la façon dont l'individu relie les nouvelles informations à celles qu'il possède déjà influence généralement l'interprétation de ce qu'il perçoit dans les nouvelles informations. Quant à Schanck et Abelson (1977: voir Melnychuk, 1982) ils sont d'avis que la compréhension des nouvelles informations dépend des «schèmes», c'est-à-dire des structures abstraites en fonction desquelles l'individu organise ses connaissances.

Quant à Peavy (1982) il explique que si nous voulons donner de nouvelles informations à un individu, nous devons premièrement, nous soucier de ses connaissances antérieures. Il trouve que nous sous-estimons largement les connaissances que l'individu possède. Ensuite, nous devrions travailler à regrouper ces connaissances, car elles deviennent en quelque sorte un point de référence pour l'individu, ce qui l'aide à juger les nouvelles informations qu'il reçoit. Ces dernières créeront plus de confusion si elles ne correspondent pas aux «structures des connaissances» qu'il possède déjà. Peavy

(1982) explique que c'est pour ces raisons que l'individu rejettera tant de «bons» renseignements ou de nouvelles informations.

Ainsi l'augmentation de connaissances ne suffit pas nécessairement à modifier les attitudes ou les idées fausses en orientation. Tout dépendra de l'intégration de ces nouveaux renseignements. Il faut tenir compte, dans la transmission de l'information, de l'attitude défensive que peut avoir le jeune adulte. S'il reçoit beaucoup de nouvelles informations, il pourra avoir tendance à contrôler activement ces nouvelles informations de telle sorte qu'elles puissent s'intégrer aux conceptions qu'il possède déjà. Il évitera le changement et rejettera les informations qui viennent menacer ses conceptions (Glasser, 1982; Goldfried et Goldfried, 1980; Johnson, 1980; Swann et Hill, 1982).

C'est pour ces raisons que l'apprentissage ou l'intégration de nouvelles informations peut exiger à la base que le jeune adulte désapprenne certains comportements ou attitudes (Peavy, 1981). En effet, comme nous le mentionnons au deuxième chapitre lorsque nous définissons la dimension «travail», si un individu entretient des certitudes à l'égard de telle ou telle chose pourquoi irait-il s'informer davantage à ce sujet? Et même s'il recevait une information nouvelle il faudrait d'abord qu'il accepte de revenir sur ses certitudes avant d'intégrer la nouvelle information.

En conséquence, le conseiller devrait alors s'occuper de vérifier la manière dont l'information est reçue par le jeune adulte. Celle-ci devrait toujours être transmise de telle sorte qu'il puisse la discuter, l'analyser, l'évaluer, la compléter ou la rejeter. Ceci aurait pour effet, croyons-nous, de relativiser l'information et de faire participer davantage le jeune à la recherche d'informations qui lui seront utiles.

Toute information transmise de façon dogmatique peut facilement donner des idées fausses.

Nous pouvons donc voir que le simple apport d'informations ou de connaissances n'amène pas toujours les résultats escomptés, qu'il faut être prudent lorsque nous les transmettons et tenir compte de la façon dont l'individu les intègre. Il ne faut pas oublier que pour réduire le risque d'un rejet de l'information et pour favoriser son intégration, la participation à son propre apprentissage et à sa propre expérience est essentielle. C'est ce qui fait d'une simple information un élément significatif dans une situation donnée.

Se préoccuper du développement intellectuel du jeune adulte

Enfin, nous nous en voudrions de ne pas mentionner l'importance du développement intellectuel de l'individu dans le processus d'orientation. Bien que pour les besoins de nos travaux nous n'ayons pas porté nos efforts sur l'étude des fonctions cognitives de l'individu en relation avec son orientation professionnelle, il n'en demeure pas moins que c'est un élément important à considérer. Nous avons d'ailleurs vu précédemment l'impact du développement intellectuel d'un sujet sur la formation d'idées fausses en orientation.

De plus, dans le modèle d'orientation professionnelle proposé (chapitre I) apparaissent trois éléments majeurs qui sont: l'environnement perçu par l'individu; les perceptions que l'individu a de lui-même; les fonctions cognitives de l'individu qui lui permettent de percevoir son environnement, lui-même et de maintenir des relations entre lui et son environnement. Dans ce modèle, c'est le fait de saisir l'unité «Individu perçu - Environnement perçu» qui est à la base du processus d'orientation professionnelle. Or, nous pouvons penser que le développement intellectuel aidera à saisir cette

unité. L'activité cognitive du sujet engagé dans un processus d'orientation portera sur son environnement et sur lui-même. L'individu en interaction avec son milieu est alors vu comme un centre d'élaboration qui doit traiter, analyser, intégrer les informations qu'il reçoit (Nuttin, 1980 a). Pour effectuer ces opérations, il doit avoir une structure intellectuelle adéquate. Ce sont les structures cognitives de l'individu qui lui permettront de saisir des significations plus ou moins complexes sur son milieu et sur lui-même, qu'il transposera ensuite en besoins lui permettant de préciser ses objectifs professionnels.

De plus, Huteau (1982) explique que l'évolution des représentations professionnelles (perceptions des métiers) et de soi est influencée par l'acquisition de nouveaux outils intellectuels ainsi que par une meilleure utilisation des outils intellectuels que possède déjà le sujet. En ce sens, Knefelkamp et Slepitza (1978) mentionnent que le niveau de développement intellectuel influencera l'approche de l'individu dans son processus d'orientation et le traitement de l'information. Ces auteurs ont d'ailleurs élaboré un modèle relatif aux choix d'une carrière pour les élèves inscrits au «college». S'inspirant du modèle de développement cognitif de Perry (1970), leur modèle permet de décrire l'évolution des perceptions qu'un individu peut entretenir vis-à-vis de ses choix de carrière: à partir de perceptions catégoriques et simples, il va vers des perceptions plus complexes et pluralistes. Ce modèle suppose une évolution des perceptions à travers 9 modes de pensées qui peuvent être regroupés sous 3 grandes catégories qui sont: le dualisme, où l'individu a un mode de pensée plutôt dichotomique (oui, non; bon, pas bon...); la multiplicité, où l'individu commence à avoir une structure de pensée plus complexe, il entrevoit les différentes possibilités de faire des choix, il commence à tenir compte d'une plus grande variété de facteurs dans ses décisions; le relativisme, où

l'individu est capable de comprendre et d'examiner une variété de possibilités de carrières, en évaluant les avantages et inconvénients, de faire la synthèse de plusieurs composantes et de prendre la responsabilité de ses décisions. Knefelkamp et Slepitza (1978) associeront alors les perceptions d'une seule carrière possible et d'un contrôle plus externe au «dualisme», alors qu'un contrôle interne et un engagement plus responsable à l'égard du processus de prise de décision qu'exige le choix d'une carrière, sera caractéristique du «relativisme».

Dans une application du modèle de Knefelkamp et Slepitza (1978) à un programme de planification de la carrière, Touchton, Westheirmer, Cornfeld et Harrison (1977) ont constaté qu'un juste équilibre de soutien et de défi permet aux élèves qui se situent au «dualisme» de passer à des stades plus avancés de développement cognitif et dans leur processus d'orientation.

Nous pouvons donc voir qu'il est important que le conseiller se préoccupe de l'évolution du développement intellectuel du jeune adulte engagé dans un processus d'orientation, car il y joue un rôle de premier plan.

Plusieurs études seraient requises afin d'explorer les mécanismes mentaux utilisés en relation avec l'évolution, l'élaboration et la réalisation d'un projet d'orientation professionnelle. Ces études pourraient nous permettre de mieux comprendre les différentes perceptions que se construit le jeune adulte quant à lui-même et à so.. environnement et d'étudier plus en profondeur l'émergence des idées fausses en orientation.

Cadre d'approche suggéré

A cette étape, il nous est possible de mettre en lumière

deux objectifs importants dans les fonctions du conseiller. Ces objectifs sont de:

1 - Tenter d'accroître chez le jeune adulte la compréhension et la connaissance qu'il a de lui-même et de son environnement. L'un ne se fait pas sans l'autre; ceci en vue d'actions de plus en plus délibérées de la part du jeune adulte.

2 - Travailler à aider le jeune adulte à reconnaître et à modifier les idées fausses qu'il peut entretenir à l'égard de lui-même ou de l'environnement, pour ce qui est de sa démarche d'orientation professionnelle

Mais quel genre de démarche préconiser afin de réaliser ces objectifs que nous jugeons importants? La réalisation de ces objectifs ne se réduit pas tout simplement à l'utilisation de techniques d'intervention ou de programmes structurés à l'avance. En effet, dans toute intervention, il faut tenir compte de la sensibilité, de l'intuition, de la créativité du conseiller ainsi que du caractère particulier de l'individu pour déterminer l'approche pertinente à utiliser. De plus, comme le mentionne Pelletier (1983) au sujet de l'approche éducative en orientation: «Une trop grande structuration risque de faire passer à côté des questions importantes et d'imposer d'autorité une démarche qui se voulait de recherche et de découverte» (p. 31).

Pour nous il est essentiel de respecter les rythmes individuels des jeunes adultes auquels doit s'ajuster le conseiller.

Aussi tenant compte des réticences de certains auteurs (Pelletier, 1983; Raimy, 1978; Cormier et Cormier, 1979; Goldfried et Goldfried, 1980) à utiliser des programmes très structurés, nous préférons discuter d'un cadre d'approche qui pourrait s'appliquer à l'aide de différentes techniques laissées

au choix du jeune adulte et du conseiller.

C'est pourquoi nous proposons uniquement à titre indicatif un guide d'approche. Ceci afin de permettre au lecteur de mieux saisir l'idée que nous nous faisons de quelques éléments du rôle et des fonctions du conseiller. En plus de l'établissement de la relation, voici les grandes lignes que nous suggérons:

- informer le jeune adulte du caractère développemental du processus d'orientation; ainsi le jeune sera en meilleure position pour comprendre son évolution et exercer plus d'emprise sur celle-ci. Par exemple, le fait de savoir que les intérêts et aptitudes se révèlent être plus stables que vers l'âge de 20-21 ans (Super, 1964; Campbell, 1977; Origlia et Ouillon, 1980) pourrait peut-être contribuer à diminuer ses craintes s'il croit qu'il n'a pas d'intérêts parce qu'ils sont trop instables. Un autre exemple, le fait de lui montrer que le processus d'orientation se poursuit pendant toute une vie pourrait l'aider à entrevoir de façon moins dramatique et rigide les choix qu'il a à faire et lui éviter de considérer des changements d'objectifs comme le résultat de démarches antérieures infructueuses ou erronées;

- expliquer au jeune adulte le rôle des idées fausses en orientation; en lui montrant comment nos idées influencent nos actions et comportements et en lui démontrant qu'une idée fausse en orientation peut lui faire mal interpréter les événements et le faire agir de façon inadéquate. Il pourra ainsi saisir comment une idée fausse nuira à son processus d'orientation. Ainsi le jeune adulte deviendra plus réceptif à d'autres idées et sera en quête de nouvelles connaissances ou renseignements à son sujet et au sujet de son envi-

ronnement (Peavy, 1981);

. permettre au jeune adulte de reconnaître ses idées fausses et voir l'impact de celles-ci sur son développement, en favorisant l'examen cognitif. La réflexion, la discussion, les inventaires et questionnaires autoadministrés sont des formes d'examen cognitif;

. montrer au jeune adulte qu'il est possible de modifier ses idées fausses par des idées plus rationnelles, qui seront plus utiles dans sa démarche d'orientation professionnelle. Il s'agit de lui montrer comment ses idées fausses lui ont été suggérées et qu'il est possible d'en adopter d'autres qui le serviraient mieux et l'aideraient à être plus actif dans son processus d'orientation;

. fournir au jeune adulte des conseils, instructions ou situations d'apprentissage lui permettant de modifier ses idées fausses en orientation. Il est possible d'utiliser ici des techniques comme: la restructuration cognitive (Goldfried et Davison, 1976; Goldfried et Goldfried, 1980; Cormier et Cormier, 1979); le réencadrement («reframing») (Watzlawick, Weadkland et Fisch, 1974), le jeu de rôle; ou encore des programmes comme: la dynamique de vie (Smith, 1982), les aptitudes sociales et la prise en charge de soi (Mc Phedran, 1982); ou même des styles d'intervention empruntés aux approches rationnelle-émotive de Ellis (1977: voir Dryden, 1979), et la thérapie de la réalité de Glasser (1971, 1982);

. obtenir du jeune adulte qu'il s'engage dans un plan d'action (contrôle interne) en lui montrant «qu'il est presque toujours possible de faire quelque chose à propos de sa situation de vie, même si cela semble très difficile» (Peavy, 1981, p. 75). Il est important, si

nous voulons accroître ou favoriser l'action du jeune adulte de lui fournir les explications adéquates quant à sa situation afin de favoriser sa compréhension. Sans une bonne compréhension il nous semble difficile d'obtenir un engagement de la part du jeune. C'est le jeune adulte qui est le mieux placé pour pratiquer les activités susceptibles de modifier ses concepts erronés et pour apprendre les habiletés générales lui permettant de faire face aux différentes situations. C'est en expérimentant ses idées (Peavy, 1981) et en utilisant ses propres ressources (Garneau et Larivey, 1979; Kanfer, 1980) qu'il arrivera à modifier ses attitudes ou idées fausses. En fait, le jeune doit prendre en charge les variables internes et externes pour aller dans la direction souhaitée (Cormier et Cormier, 1979). C'est ainsi qu'il constatera que ses actes produisent l'effet désiré, favorisent le contrôle interne de son existence et contribuent à réduire son sentiment d'impuissance, de dépendance à l'égard de l'environnement. En ce sens, des démarches complètes et bien suivies à l'aide de méthodes autogérées nous semblent favorables. Elles permettent d'éviter la tendance à remettre au conseiller la responsabilité de la décision et stimulent l'effort personnel. L'utilisation de telles méthodes nécessite cependant un encouragement constant et une reconnaissance des efforts (Patsula, 1982) pour s'assurer que la démarche sera suivie jusqu'au bout. Une démarche qui serait abandonnée en cours de route serait susceptible de créer ou d'augmenter chez l'individu une perception d'inefficacité et d'incapacité à atteindre les buts escomptés. L'individu risquerait alors d'augmenter sa dépendance à l'égard de l'environnement et de devenir de plus en plus passif.

Il est à noter qu'il n'est pas toujours pertinent de suivre ces six points dans le même ordre que celui suggéré plus haut. Il revient au conseiller, s'il le juge à propos, d'adapter ce cadre théorique à sa pratique professionnelle.

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DES PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS

INDIVIDU-ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

Ce cahier contient 155 énoncés ayant trait à des pensées, réflexions que la plupart des élèves peuvent avoir au sujet de leur avenir, de leurs études ou de leur orientation. Il peut vous aider à faire le point sur ces questions. **En aucun cas, ce questionnaire ne devrait servir à des fins de sélection ou d'évaluation.** Lisez bien les directives qui suivent avant de commencer à répondre aux questions.

DIRECTIVES

1. En même temps que le questionnaire, vous recevrez une feuille de réponses spéciale sur laquelle vous inscrirez vos réponses. N'écrivez rien sur le questionnaire, car il doit servir de nouveau.

2. Assurez-vous de fournir tous les renseignements suivants sur la feuille de réponses:

   — votre âge, en formant des chiffres bien lisibles;

   — votre sexe: indiquez le **chiffre 0** pour féminin;
   indiquez le **chiffre 1** pour masculin;

   — votre classe: indiquez le **chiffre 1** si vous êtes en première du collégial;
   indiquez le **chiffre 2** si vous êtes en deuxième du collégial;
   indiquez le **chiffre 3** si vous êtes en troisième du collégial;
   indiquez le **chiffre 4** si vous êtes en quatrième secondaire;
   indiquez le **chiffre 5** si vous êtes en cinquième secondaire;

   — votre formation: indiquez le **chiffre 1** si vous suivez des cours de formation générale;
   indiquez le **chiffre 2** si vous suivez des cours de formation professionnelle;

   répondez à la question: Votre choix de carrière est-il déjà fait?
   Si oui, vous indiquez lequel.

   — indiquez la date d'aujourd'hui.

3. Pour chacune des 155 questions, **répondez sans hésiter**. Ce sont les premières impressions qui donnent le meilleur résultat dans un questionnaire de ce genre.

4. Vous devez indiquer si vous êtes en désaccord ou en accord avec chacun des énoncés. Si vous êtes:

TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	encerclez 1
EN DÉSACCORD	encerclez 2
NEUTRE OU INDÉCIS	encerclez 3
EN ACCORD	encerclez 4
TOUT À FAIT EN ACCORD	encerclez 5

   au numéro correspondant sur la feuille de réponses.

5. Utilisez le MOINS POSSIBLE LA RÉPONSE NEUTRE OU INDÉCIS (3), seulement quand vous ne saisissez pas le sens de la question ou quand vous ne pouvez vraiment pas répondre.

6. Répondez à TOUTES les questions.

7. Pour vous familiariser avec le questionnaire, traitez les exemples suivants en répondant à l'endroit approprié dans l'espace « exemples » sur la feuille de réponses.

   EXEMPLE A: Je sais ce que je veux faire plus tard.
   (Si vous êtes TOUT À FAIT EN ACCORD avec cet énoncé, vous encerclez le **chiffre 5**: |A| 1 2 3 4 (5)).

   EXEMPLE B: Je me connais suffisamment pour choisir mon orientation.
   (Si vous êtes en DÉSACCORD avec cet énoncé, vous encerclez le **chiffre 2:** |B| 1 (2) 3 (X) 5).

   Si vous voulez changer votre réponse, n'effacez pas; faites un X sur la réponse que vous voulez annuler et choisissez une nouvelle réponse comme dans l'exemple B.

   EXEMPLE C: Je ne sais pas ce que veux faire plus tard.
   (Faites votre choix et indiquez-le sur la feuille de réponses).

   EXEMPLE D: Je ne me connais pas.
   (Faites votre choix et indiquez-le sur votre feuille de réponses).

8. Tournez la page et commencez à répondre aux questions.

FEUILLE DE REPONSES ET FEUILLE DES RESULTATS

ANNEXE 2

CAHIER-PROFILS

ANNEXE 3

EXEMPLE DE PROFIL COMPLÉTÉ

ANNEXE 4

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU — ENVIRONNEMENT (Q.I.P.I.E.)

PROFIL DES RÉSULTATS BRUTS CONVERTIS

DATE: 01 02 84 (Jour Mois Année)

NO SEQ: 01 25

COEF VALIDITÉ: (4)

RÉSULTATS CONVERTIS	AVENIR				ENVIRONNEMENT		CONNAISSANCE DE SOI				TRAVAIL			ÉTUDES			RÉSULTATS CONVERTIS
	CONTRÔLE 1.1	STRUCTURE 1.2	DIFFICULTÉS 1.3	ÉTENDUE 1.4	FAMILLE 2.1	PAIRS 2.2	INTÉRÊTS 3.1	APTITUDES 3.2	A CHOIX 3.3	ESTIMÉ 3.4	SENS DU TRAVAIL 4.1	PERCEPTION DU MARCHÉ DU TRAVAIL 4.2	CONNAISSANCE DU TRAVAIL 4.3	ACTIVITÉ 5.1	UTILITÉ 5.2	APPRÉCIATION 5.3	
RÉSULTATS BRUTS →	42	33	19	25	26	33	30	29	43	49	40	36	38	24	35	24	RÉSULTATS BRUTS
100	54-55	54-55	35	44-45	40	54-55	40	44-45	49-50	64-65	44-45	59-60	54-55	40	49-50	40	100
95	51-53	51-53	33-34	42-43	38-39	51-53	38-39	42-43	47-48	61-63	42-43	56-58	51-53	38-39	47-48	38-39	95
90	49-50	49-50	31-32	40-41	36-37	49-50	36-37	40-41	44-46	57-60	40-41	53-55	49-50	36-37	44-46	36-37	90
85	46-48	46-48	29-30	38-39	34-35	46-48	34-35	38-39	42-43	54-56		50-52	46-48	34-35	42-43	34-35	85
80	43-45	43-45	28	35-37	32-33	43-45	32-33	35-37		51-53		47-49	43-45	32-33	39-41	32-33	80
75	40-42	40-42	26-27	33-34	30-31	40-42	30-31	33-34		48-50		44-46	40-42	30-31	37-38	30-31	75
70		38-39	24-25	31-32	28-29	38-39		31-32				41-43	38-39	28-29	34-36	28-29	70
65		35-37	22-23	29-30	26-27	35-37		29-30				36-40		26-27		26-27	65
60		32-34	21	26-28		32-34						35-37		24-25		24-25	60
55			19-20	24-25													55
50																	50
45																	45
40																	40
35																	35
30																	30
25																	25
20																	20

COEFFICIENT DE CORRÉLATION POUR CHAQUE ÉNONCÉ À L'INTÉRIEUR DE SON ÉCHELLE

ANNEXE 5

Coefficient de corrélation pour chaque énoncé à l'intérieur de son échelle

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
1.1	1.	Je pense que je pourrai bien contrôler ce qu'il adviendra de moi plus tard.	.36
	2.	J'ai l'impression de ne pas être maître de mon avenir.	.52
	32.	C'est moi qui détermine ce que je deviendrai plus tard.	.43
	33.	Je crois que c'est surtout par chance que j'obtiendrai un travail.	.47
	59.	C'est plus les circonstances que moi-même qui détermineront ce que je ferai dans la vie.	.44
	60.	C'est moi qui décide de mon orientation.	.41
	83.	Je me sens impuissant quand je pense à ma vie de futur travailleur.	.47
	84.	C'est le destin qui détermine ce que je deviendrai dans la vie.	.50
	105.	Je suis responsable de ce que je deviendrai plus tard.	.38
	123.	Ce que je deviendrai plus tard dépend plus de mes efforts personnels que du hasard.	.42
	140.	Je crois que c'est le hasard qui déterminera mon avenir.	.57

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
1.2	3.	Les grandes lignes de mon avenir sont claires.	.52
	4.	Je connais les principales étapes à franchir pour atteindre mon but professionnel.	.47
	34.	J'ai un plan bien établi pour réaliser mes projets professionnels.	.66
	35.	J'ai une idée assez précise de ce que je veux faire plus tard comme travail.	.64
	61.	Quand je pense à mon avenir professionnel, je vois un épais brouillard.	.66
	62.	Mon avenir professionnel m'apparaît vague et ne correspond à rien de défini.	.75
	85.	Mon avenir professionnel m'apparaît très flou.	.75
	86.	Mon avenir professionnel m'apparaît indéterminé, imprécis.	.76
	106.	J'ai l'impression que mon avenir professionnel sera bien planifié.	.58
	124.	J'ai une vision précise de l'avenir qui m'attend.	.62
	141.	Je déteste planifier ce que je ferai plus tard.	.39
1.3	5.	J'ai peur d'avoir beaucoup de difficulté à réaliser mes projets d'orientation.	.40
	36.	Dans ma vie en général, je pense qu'il sera difficile de réaliser ce que je veux réellement.	.44

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
	63.	Il me sera facile de réaliser mes projets d'avenir.	.36
	87.	Pour moi, l'avenir me semble prometteur.	.45
	107.	Mon avenir s'annonce sans trop d'obstacles.	.45
	125.	J'aurai trop d'obstacles à surmonter pour devenir ce que je voudrai être plus tard.	.42
	142.	Il me semble que j'aurai énormément d'obstacles à traverser afin de réussir dans la vie.	.46
1.4	6.	Ma vie de travailleur m'apparaît être pour bientôt.	.40
	7.	C'est inutile de penser à ce que je serai dans deux ans d'ici, c'est encore loin.	.50
	37.	Il serait utile que je pense à ce que je ferai dans trois ans d'ici, cela s'en vient vite.	.41
	38.	C'est inutile de penser à ce que je serai dans un an d'ici, c'est encore loin.	.38
	64.	Ma vie de travailleur m'apparaît être trop loin pour que je m'en soucie.	.44
	88.	J'ai l'impression que ma vie de travailleur s'en vient rapidement.	.44
	108.	J'aime voir loin dans l'avenir.	.34
	126.	Quand je pense à ma vie de travailleur, j'ai l'impression qu'elle arrivera rapidement.	.54

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
	143.	C'est inutile de penser à ce que je serai dans cinq ans d'ici c'est encore loin.	.46
2.1	8.	La crainte que mes parents désapprouvent mon choix d'orientation m'empêche (ou m'empêchera) de choisir.	.27
	9.	Même si mes parents exercent beaucoup de pressions sur moi quant à mon choix de carrière, je ferai quand même ce que je voudrai.	.28
	39.	Ce sont probablement mes parents qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre.	.47
	65.	Je me fiche de l'opinion de mes parents quant à mon choix de carrière.	.42
	89.	Ce n'est pas important pour moi que mes parents approuvent mon choix d'orientation.	.36
	109.	En suivant l'avis de mes parents dans mon choix d'orientation, je ne peux pas tellement me tromper.	.50
	127.	J'aimerais bien (ou j'aurais bien aimé) que mes parents décident de mon orientation à ma place.	.39
	144.	J'apprécie que mes parents me laissent libre de décider de mon orientation.	.37
2.2	10.	Je doute de moi quand mes amis désapprouvent ce que j'envisage de faire plus tard.	.29
	11.	En suivant l'avis de mes amis dans mon choix d'orientation, je ne peux pas tellement me tromper.	.32

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
	40.	J'ai choisi (ou je serais prêt à choisir) une option pour rester avec mes amis.	.40
	41.	Je me fiche des opinions de mes amis quant à mon choix de carrière.	.39
	66.	J'aimerais bien que mes amis décident pour moi de mon orientation.	.45
	67.	Les opinions de mes amis m'influencent trop (ou m'ont trop influencé) dans mon choix d'orientation.	.54
	90.	Je ne choisirais certainement pas la même option que mes amis seulement pour rester avec eux.	.34
	91.	J'aimerais (ou j'aurais bien aimé) que mes amis me disent quoi faire quant à mon choix de carrière.	.50
	110.	Mes amis n'ont pas à se mêler de mes projets d'orientation.	.53
	128.	Ce n'est pas important pour moi que mes amis approuvent mon choix d'orientation	.40
	145.	Je tiens (ou j'ai tenu) trop compte de l'avis de mes amis pour décider de mon orientation.	.55
3.1	12.	Je peux dire facilement quels sont mes goûts.	.43
	13.	Mes intérêts changent du jour au lendemain.	.53
	42.	Quand je pense à mon orientation, j'ai l'impression de ne rien aimer.	.51

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
	68.	J'aurais bien besoin d'un test pour connaître mes goûts.	.50
	92.	Je connais suffisamment mes goûts pour choisir mon orientation.	.62
	111.	J'ai l'impression de ne pas avoir d'intérêts.	.52
	129.	Je n'arrive pas à savoir quels sont mes intérêts les plus importants.	.67
	146.	Mes intérêts sont clairs quant à mon orientation.	.66
3.2	14.	J'ai de la difficulté à identifier mes capacités.	.55
	15.	Je peux dire dans quoi je suis habile et dans quoi je ne le suis pas.	.39
	43.	Du côté capacités, je me connais bien.	.61
	44.	Mes habiletés ne sont pas assez précises pour m'aider à faire mon choix d'orientation.	.56
	69.	Mes habiletés sont claires.	.67
	93.	J'aurais besoin d'un test pour connaître mes habiletés.	.53
	112.	Je connais assez bien mes capacités pour choisir mon orientation.	.65
	130.	Mes capacités changent tellement que je ne peux pas m'y fier.	.52
	147.	Je connais mal mes capacités.	.70

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
3.3	16.	Pour moi, il est plus important de gagner beaucoup d'argent que d'utiliser mes capacités.	.37
	17.	Je dois connaître mes goûts avant de choisir un travail.	.36
	45.	J'accorde une très grande importance au fait d'avoir un travail qui correspond à mes goûts.	.48
	46.	Je peux faire mon choix d'orientation sans connaître mes goûts et capacités.	.42
	70.	Pourquoi se préoccuper de ses habiletés et de ses goûts, ce qui compte c'est d'avoir un «job».	.46
	71.	Jusqu'à maintenant je me suis basé sur mes aptitudes et mes goûts pour faire des choix.	.36
	94.	Pour moi, c'est plus important de considérer mes goûts et aptitudes dans mon orientation que les débouchés.	.34
	113.	La meilleure manière de faire un bon choix, c'est de regarder le salaire.	.43
	131.	Je pense avoir fait (ou que je ferai) un bon choix en me basant sur ce que j'aime.	.39
	148.	Le choix d'une carrière n'a rien à voir avec ce que j'aime.	.48
3.4	18.	J'ai beaucoup de difficulté à prendre des décisions, j'ai peur de me tromper.	.50
	19.	Je suis trop jeune pour choisir mon orientation.	.40

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
	47.	Je crains beaucoup de réaliser un jour que je me suis trompé dans mon choix de carrière.	.53
	48.	Je doute trop de moi pour choisir ce que je ferai plus tard.	.66
	72.	J'ai confiance que je pourrai réaliser mes objectifs professionnels.	.53
	73.	Je prends toujours de mauvaises décisions.	.43
	95.	J'estime être en mesure de pouvoir atteindre la carrière que je veux (voudrais) faire.	.55
	96.	Je suis bon à rien quand il s'agit de prendre des décisions.	.52
	114.	La peur de me tromper m'empêche de choisir une profession.	.65
	115.	Actuellement, je suis satisfait de mes projets d'orientation.	.63
	132.	Je suis incapable de «me brancher» quant à mon orientation.	.65
	133.	Globalement je peux dire que je suis satisfait de moi pour ce qui est de mon orientation.	.66
	149.	Je manque de maturité pour faire un bon choix.	.52
4.1	20.	Le travail sera pour moi un bon moyen d'utiliser mon potentiel.	.49
	21.	Tout ce qu'apporte le travail, c'est la paie.	.46
	49.	Le travail représente pour moi un des buts importants de ma vie.	.46

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
	50.	Je doute que le travail puisse me permettre de m'épanouir et d'être heureux.	.44
	74.	Le travail représente pour moi un bon moyen de m'épanouir.	.30
	97.	Je préférerais ne pas avoir à travailler plus tard.	.45
	116.	Le travail contribuera à me rendre heureux dans la vie.	.51
	134.	Le travail représente l'esclavage.	.52
	150.	Le travail, c'est «plate».	.54
4.2	22.	L'absence de débouchés sur le marché du travail me préoccupe trop.	.51
	23.	Ça me décourage de penser au marché du travail.	.53
	51.	Moi le marché du travail ne m'inquiète pas.	.55
	52.	Le marché du travail m'apparaît très difficile d'accès parce que saturé.	.51
	75.	J'envisage mon entrée sur le marché du travail avec optimisme.	.50
	76.	Je crois que j'aurai beaucoup de difficulté à me trouver un emploi à cause du taux élevé de chômage.	.60
	98.	J'ai peur de devenir un chômeur instruit.	.58
	99.	Peu importe le chômage, je réussirai bien à trouver un travail intéressant.	.51

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
	117.	Je crains qu'il n'y ait pas de place pour moi sur le marché du travail.	.61
	118.	Le chômage ne me fait pas peur.	.60
	135.	Il y aura de la place pour moi sur le marché du travail.	.49
	151.	À cause du chômage, je devrai probablement me résoudre à accepter un emploi peu intéressant.	.49
4.3	24.	Je pense être en mesure de bien choisir mon orientation parce que je suis au courant du monde du travail.	.55
	25.	Je possède beaucoup d'informations sur les différents emplois qui existent.	.58
	53.	Pour me décider, il faudrait que j'essaie tous les emplois.	.32
	54.	J'ai pris le temps de bien m'informer sur les carrières.	.62
	77.	Je connais assez bien le monde du travail pour faire mon choix d'orientation.	.63
	78.	Je ne suis pas motivé à m'informer sur le monde du travail.	.54
	100.	Il me semble connaître très peu de carrières.	.63
	101.	Je n'ai pas le goût de m'informer sur les carrières, même si je sais peu de choses.	.39
	119.	Je manque d'information sur le monde du travail pour choisir ma carrière.	.61

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
	136.	Je connais mal ce qu'est le travail.	.43
	152.	J'ai fait des démarches pour bien m'informer au sujet des carrières et j'en suis content.	.66
5.1	26.	J'aimerais bien que quelqu'un me pousse dans le dos pour faire mes travaux.	.42
	27.	Je ne consacre pas le temps qu'il faut à mes études.	.58
	55.	J'essaie d'en faire le moins possible à l'école.	.48
	79.	Je suis presque toujours à date dans mes travaux scolaires.	.53
	102.	Je fais preuve d'initiative dans mes études.	.61
	120.	J'ai la volonté de bien réussir à l'école.	.63
	137.	Je me sens actif dans mes études.	.70
	153.	Je suis très motivé à l'école.	.66
5.2	28.	Ce que j'étudie en ce moment me permettra d'être compétent plus tard.	.49
	29.	Mes études contribuent beaucoup à développer mes capacités.	.60
	56.	L'école me prépare à mon avenir de travailleur.	.54
	57.	Je vois mal l'utilité de ce que j'apprends à l'école.	.59
	80.	Mes études contribuent à mon développement personnel.	.58

Échelle	Numéro	Énoncé	Corrélation
	81.	Ce que j'étudie maintenant ne me servira à rien plus tard.	.54
	103.	Ce n'est pas important de bien réussir mes études.	.41
	121.	Mes études m'aident à élaborer mes projets d'avenir.	.59
	138.	En fait l'école c'est une perte de temps.	.59
	154.	Il me semble que j'apprendrais plus en dehors de l'école qu'à l'école.	.35
5.3	30.	Je n'ai aucun intérêt dans mes cours.	.58
	31.	En général, je trouve mes études intéressantes.	.69
	58.	Je trouve mes études agréables.	.69
	82.	Mes cours sont stimulants.	.61
	104.	Le seul intérêt de l'école, c'est de pouvoir y rencontrer des amis.	.38
	122.	Si j'avais le choix, je quitterais les études.	.46
	139.	L'école, c'est «plate».	.65
	155.	J'aime mes cours.	.75

TABLEAUX DES NORMES EN SCORES T

ANNEXE 6

TABLEAU DES NORMES EN SCORES T N=1521

DIMENSION 1

ÉCHELLE 1.1		ÉCHELLE 1.2		ÉCHELLE 1.3		ÉCHELLE 1.4	
RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T
14-16	0	11-14	20	7	15	9	10
17-19	5	15-19	25	8-9	20	10-12	15
20-22	10	20-23	30	10-12	25	13-15	20
23-25	15	24-28	35	13-14	30	16-18	25
26-28	20	29-32	40	15-17	35	19-21	30
29-31	25	33-36	45	18-19	40	22-24	35
32-34	30	37-41	50	20-21	45	25-27	40
35-37	35	42-45	55	22-24	50	28-30	45
38-40	40	46-49	60	25-26	55	31-33	50
41-43	45	50-54	65	27-28	60	34-37	55
44-46	50	55	70	29-31	65	38-40	60
47-49	55			32-33	70	41-43	65
50-52	60			34-35	75	44-45	70
53-55	65						

TABLEAU DES NORMES EN SCORES T N=1521

DIMENSION 2

ÉCHELLE 2.1		ÉCHELLE 2.2	
RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T
8-9	0	17-19	0
10-12	5	20-22	5
13-14	10	23-25	10
15-16	15	26-28	15
17-19	20	29-31	20
20-21	25	32-33	25
22-23	30	34-36	30
24-26	35	37-39	35
27-28	40	40-42	40
29-30	45	43-45	45
31-33	50	46-48	50
34-35	55	49-51	55
36-37	60	52-54	60
38-40	65	55	65

TABLEAU DES NORMES EN SCORES T N=1521

DIMENSION 3

ÉCHELLE 3.1		ÉCHELLE 3.2		ÉCHELLE 3.3		ÉCHELLE 3.4	
RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T
8-10	15	9-11	15	17-18	0	13	5
11-13	20	12-14	20	19-21	5	14-18	10
14-16	25	15-18	25	22-23	10	19-22	15
17-19	30	19-21	30	24-26	15	23-26	20
20-22	35	22-24	35	27-28	20	27-30	25
23-25	40	25-27	40	29-30	25	31-35	30
26-28	45	28-31	45	31-33	30	36-39	35
29-31	50	32-34	50	34-35	35	40-43	40
32-34	55	35-37	55	36-38	40	44-48	45
35-37	60	38-40	60	39-40	45	49-52	50
38-40	65	41-44	65	41-43	50	53-56	55
		45	70	44-45	55	57-60	60
				46-48	60	61-65	65
				49-50	65		

TABLEAU DES NORMES EN SCORES T

N=1521

DIMENSION 4

ÉCHELLE 4.1		ÉCHELLE 4.2		ÉCHELLE 4.3	
RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T
12-13	0	12-15	20	11-12	15
14-16	5	16-19	25	13-16	20
17-18	10	20-23	30	17-20	25
19-21	15	24-28	35	21-24	30
22-23	20	29-32	40	25-27	35
24-26	25	33-37	45	28-31	40
27-28	30	38-41	50	32-35	45
29-31	35	42-46	55	36-39	50
32-33	40	47-50	60	40-43	55
34-36	45	51-55	65	44-47	60
37-38	50	56-59	70	48-50	65
39-41	55	60	75	51-54	70
42-43	60			55	75
44-45	65				

TABLEAU DES NORMES EN SCORES T N=1521

DIMENSION 5

ÉCHELLE 5.1		ÉCHELLE 5.2		ÉCHELLE 5.3	
RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T	RÉSULTATS BRUTS	SCORE T
8-10	15	10-12	0	8-10	10
11-13	20	13-15	5	11-12	15
14-16	25	16-18	10	13-15	20
17-19	30	19-21	15	16-18	25
20-22	35	22-24	20	19-21	30
23-25	40	25-27	25	22-24	35
26-28	45	28-30	30	25-26	40
29-31	50	31-33	35	27-29	45
32-34	55	34-36	40	30-32	50
35-37	60	37-39	45	33-35	55
38-40	65	40-42	50	36-38	60
		43-45	55	39-40	65
		46-48	60		
		49-50	65		

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

A.S.O.P.E. (1976). Analyse descriptive des données de la première cueillette, 1, 2, 3. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

BECK, A.T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press.

BEDROSIAN, R.G. (1981). The application of cognitive therapy techniques with adolescent, in G. Emery, S.D. Hollon, R.C. Bedrosian (Ed.): New directions in cognitive therapy, a case book. The Guilford Press.

BERNIER, L. (1976). Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaire. Québec: Service général des communications, Ministère de l'Éducation.

BRETON, R. (1972). Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne. Ottawa: Main d'oeuvre et Immigration.

BUJOLD, C. (1980). Signification du travail et valeurs de travail: revue de la littérature canadienne de langue française. Québec: Université Laval.

BURNS, R.B. (1979). The self-concept: theory, measurement, development and behavior. London, New-York: Longmen.

CAMPBELL, D.P. (1977). Manual For the SVIB - SCII, Strong-Campbell Interest Inventory, (2e ed. rev.). Stanford, California: Stanford University Press.

CHASE, C.I. (1982). Ten thousand students view their high schools. The High school Journal, 66, 36 - 41.

CHICKERING, A.W. (1972). Education and identity. San Francisco: Jossey Boss.

CORMIER, W.H., CORMIER, Sherilyn, L. (1979). Interviewing strategies for helpers: a guide to assessment, treatment and evaluation. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Co.

CRITES, J.O. (1969). Vocational psychology: study of vocational behavior and development. Mc Graw-Hill Co.

DRYDEN, W. (1979). Rational-Emotive therapy and its contribution to careers counselling. British Journal of Guidance and Counselling, 7, 181 - 187.

DUPONT, J.B. (1979). La psychologie des intérêts. Paris: Presses Universitaires de France.

ELLIS, A., GRIECER, R. (1977). Handbook of Rational-Emotive therapy. New York: Springer Publishing Co. Inc.

FONTAINE, France , DULUDE, J. (1974). Guide pour la préparation d'un questionnaire sur les attitudes. Document no. 1. Montréal: Université de Montréal, service pédagogique.

FOSTER, J., GADE, E. (1973). Locus of control, consistency of vocational interest patterns and academic achievement. Journal of Counselling Psychology, 20, 290 - 292.

FRIEL, T., CARKHUFF, R. (1974). The art of developing a career, a helper's guide. Amherst, Mass.: Human Ressource development Press.

GARNEAU, J., LARIVEY, Michelle (1979). L'auto-développement: psychothérapie dans la vie quotidienne. Ottawa: Ressources en développement Inc.

GLASSER, W. (1971). La «reality therapy» nouvelle approche thérapeutique dans le réel. Paris: EPI éditeurs.

GLASSER, W. (1973). Des écoles sans déchets. Collection Éducation et Société. Paris: Éditions Fleurus.

GLASSER, W. (1982). États d'esprit. Montréal: Le Jour, Éditeur Division de Soqides Ltée.

GOLDFRIED, M.R., DAVISON, G.C. (1976). Clinical behavior therapy New York: Holt, Rinehart and Winston.

GOLDFRIED, M.R., GOLDFRIED, Anita P. (1980). Cognitive change methods, in F.H. Kanfer, A.P. Goldstein (Ed.): Helping people change, a textbook of methods (pp. 97-130). (2e ed. rev.), New York: Pergamon Press Inc., Psychology Series, vol. 52.

GRÉGOIRE, R. (1981). La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Service de la Recherche, Secteur de la planification.

GRIMARD, Claudette (1978). L'étudiant actuel et sa mentalité face au marché du travail. Revue L'Orientation Professionnelle, 14, 297 - 305.

GROTEVANT, H.D., DURRETT, Mary Ellen (1980). Occupational knowledge and career development in adolescence. Journal of Vocational Behavior, 17, 171 - 182.

GROUPE DE TRAVAIL DE LA COMMISSION DES PSYCHOLOGUES ET DES CONSEILLERS D'ORIENTATION (1977). C.O.D.E. Une conception des objectifs de développement en éducation. Revue L'Orientation Professionnelle, 3, 227 - 277.

HAMACHEK, D.E. (1975). Behavior Dynamics in teaching, learning, and growth. Boston: Allyn and Bacon Inc.

HERR, E.L., CRAMER, S.H. (1972). Vocational guidance and career development in the schools: Toward a systems approach. Houghton Mifflin Company, Boston.

HOPWOOD, H. (1982). Pour un modèle d'adaptation à la carrière: étude des publications traitant du développement de l'adulte et de ses répercussions sur l'adaptation à la carrière, in, CONNAT 1 (pp. 111 - 131). Analyse et développement, Professions et carrières: Emploi et Immigration Canada.

HUTEAU, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. Revue L'Orientation scolaire et professionnelle, 11, 107 - 125.

JANIS, I.L., WHEELES, D.D. (1980). A practical guide for making decisions. New York: The Free Press.

JOHNSON, D.W. (1980). Attitude modification methods in F.H. Kanfer, A.P. Goldstein (Ed.): Helping people change, a textbook of methods (pp. 58 - 96). (2e ed. rev.), New York: Pergamon Press Inc., Psychology Series, vol. 52.

KANFER, F.H. (1980). Self-management methods, in F.H. Kanfer, A.P. Goldstein (Ed.): Helping people change, a textbook of methods (pp. 334 - 389). (2e ed. rev.), New York: Pergamon Press Inc., Psychology series, vol. 52.

KNEFELKAMP, L.L., SLEPITZA, R. (1978). A cognitive-developmental model of career development an adaptation of the Perry Scheme, in J.M. Whiteley, A. Resnikoff (Ed.): Career Counseling: (pp. 232 - 245). Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Co.

KORMAN, A.B. (1966). Self-esteem variable in vocational choice. Journal of Applied Psychology, 50, 479 - 486.

KORMAN, A.B. (1974). The psychology of motivation. Englewood Cliffs: Prentice - Hall Inc.

LAFORCE, Louise (1979). Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des observations des enquêtes ASOPE et SOSA. Vol. 4 et 6. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation; Montréal: Université de Montréal, département de sociologie.

LAGACÉ-THORKIA, Mirette (1981). La pensée formelle chez les étudiants de collège I: objectif ou réalité? Rapport de recherche, Cégep Limoilou.

LAW, B. (1982). Vers une interaction communautaire, in CONNAT 2 (pp. 83 à 94). Analyse et développement, Professions et carrières: Emploi et Immigration Canada.

L'ÉCUYER, R. (1978). Le concept de soi. Paris: Presses Universitaires de France.

LEFCOURT, H.M. (1976). Locus of control, current trends in theory and research. Lawrence Elbaum Ass.

LINDSAY, P.H., NORMAN, D.A. (1980). Traitement de l'information et comportement humain, une introduction à la psychologie. Montréal: Éditions Études Vivantes Ltée.

MALLOW, J.V. (1981). Science Anxiety: Fear of science and how to overcome it. New York: Van Nostrand Reinhold Co.

MC PHEDRAN, Dorothy (1982). Aptitudes sociales et prise en charge de soi, in CONNAT 2, (pp. 125 - 128). Analyse et développement, Professions et carrières: Emploi et Immigration Canada.

MELNYCHUK, D. (1982). Modèles de résolution de problèmes du CEC - rapport technique sur leurs applications possibles et sur les difficultés qu'ils soulèvent, in CONNAT 2 (pp. 3 - 54). Analyse et développement, Professions et carrières: Emploi et Immigration Canada.

MILLEY, D.J., BEE, R.H. (1982). A conditional logit Model of Collegiate Major Selection. Journal of Vocational Behavior, 20, 81 - 92.

MORELLI, G., LORI, A. (1982). Cognitive irrationality and defensiveness. Psychological Reports, 51, 387 - 393.

NUTTIN, J. (1980 a). Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action. Paris: Presses Universitaires de France.

NUTTIN, J. (1980 b). Motivation et Perspectives d'Avenir. Belgique: Presses Universitaires de Louvain.

OPPENHEIM, A.N. (1966). Questionnaire design and attitude measurement. (2e ed. rev.). New York: Basic Books Inc.

ORIGLIA, D., OUILLON, H. (1980). L'adolescent. Paris: Les Éditions ESF.

PATSULA, P.J. (1982). The assessment component of employment counselling, a goal - setting process. Analyse et développement, Professions et carrières: Emploi et Immigration Canada.

Peavy, R.V. (1981). Le counselling des adultes en vue de la prise de décision. Ottawa-Hull: Emploi et Immigration Canada, direction de l'analyse et du développement.

PEAVY, R.V. (1982). Counselling axé sur la prise de décision: recherche et mise en application, in CONNAT 1 (pp. 11 - 58). Analyse et développement, Professions et carrières: Emploi et Immigration Canada.

PELLETIER, D. (1983). L'A.D.V.P., un modèle possible pour une éducation des choix. Revue de L'Orientation Professionnelle, 18, 29 - 48.

PERRON, J. (1981). Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe: Edisem Inc.

PERRY, W. Jr. (1970). Intellectual and ethical development in the college years. New York: Holt, Rinehart and Winston.

PIETROFESA, J., SPLETE, H. (1975). Career development, theory and research. New York: Grune et Stratton ed.

PILLAI, G.P. (1977). Intelligence as determiner of occupational aspiration of high school students. Journal of Psychological Researches, 21, no. 1, 81 - 86.

RAIMY, V. (1975). Misunderstandings of the self. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, (Wole no. 609).

ROTTER, J.B., HOCHREICH, J. Dorothy (1975). Personnality. Scott, Foresman Basic Psychological Concepts series.

SHEARIN, W. H. Jr. (1982). The relationship between student alienation and extend of faculty agreement on pupil control ideology. The High School Journal, 66, 32 - 35.

SIMARD-RIVERIN, Danielle (1980). Développement vocationnel de l'adulte: vers un modèle en «escalier». Revue des Sciences de l'Éducation, 6, 325 - 349.

SKOWRONSKI, J.J., CARLSTON, D.E. (1982). Effects of previously experienced outcomes on the desire for choice. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 689 - 701.

SMITH, P. (1982). Essai de classification des compétences nécessaires pour devenir une personne autonome et bien équilibrée, in CONNAT 2 (pp. 157 - 169). Analyse et développement, Professions et carrières: Emploi et Immigration Canada.

SORECOM (1980). Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans. Une étude pour le Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

ST-LOUIS, Sylvie, VIGNEAULT, M. (1981). Sondage d'opinions auprès des étudiants de 1re année collégiale quant à leur orientation. Laval: Cégep Montmorency, étude non publiée.

ST-LOUIS, Sylvie (1981). Identification d'un modèle de mesure de la maturité vocationnelle chez les étudiants du collégial. Direction générale de l'enseignement collégial. Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

ST-LOUIS, Sylvie, VIGNEAULT, M. (1982). Questionnaire d'Identification de Perceptions Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.) pour les étudiants du 2e cycle secondaire et du collégial. Direction générale de l'enseignement collégial. Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

SUPER, D.E., et OVERSTREET, P.L. (1960). The vocational maturity of ninth grade boys. New York: Bureau of Publication, Teachers College, Columbia University.

SUPER, D.E., et al. (1963). Career development: self-concept theory. New York: College entrance examination board.

SUPER, D.E. (1964). La psychologie des intérêts. Paris: Presses Universitaires de France.

SUPER, D.E. (1974). Measuring vocational maturity for counselling and evaluation. Washington: National vocational guidance association.

SUPER, D.E. (1981). The relative importance of work. Bulletin AIOSP, 37, 26 - 36.

SWANN, W.B. Jr., HILL, G.A. (1982). When our identities are mistaken: Reaffirming self-conceptions through social interaction. Journal of personality and Social Psychology, 43, 59 - 66.

TOUCHTON, Judith G., WERTHEIMER, Loretta C., CORNFELD, Janet L., Harrison, Janet H. (1977). Career planning and decision making: a developpental approach to the classroom. The Counseling Psychologist Review, 26, 42 - 47.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, Ch.E., FISCH, R. (1974). Change principles of problem formation and problem resolution. New-York: Norton et Company.

WELLS, L.E., MARWELL, G. (1976). Self-esteem: its conceptualisation and measurement. London: Sage Publications Inc., Beverly Hills.

WERNER, H.D. (1982). Cognitive therapy, a humanistic approach. New York: The Free Press.

WISE, R., CHARNER, I., RANDOUR, Mary Lou (1978). A conceptual framework for career awareness in career decision making, in J.M. Whiteley, A. Resnikoff (Ed.): Career counseling (pp. 216- 231). Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Co.

WYLIE, Ruth C. (1974). The self-concept, a review of methodological considerations and measuring instruments. Lincoln and London: University of Nebraska Press.